

**Veränderung berufsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen von  
Studienreferendarinnen und –referendaren durch Trainings zum  
Kooperativen Lernen in der 2. Phase der Lehrerausbildung**

Von der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften  
der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig

zur Erlangung des Grades  
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation

Carmen Druyen

Krefeld

Eingereicht am:	07.08.2017
Mündliche Prüfung am:	06.12.2017
Betreuerin:	Prof. Dr. D.H. Vanier
Weitere Referentin:	Prof. Dr. B. Jürgens
Druckjahr:	2017



## Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>V</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>VII</b>
<b>Danksagung</b>	<b>1</b>
<b>1 Einleitung und Überblick</b>	<b>3</b>
<b>2 Theoretische Grundlagen der ausgewählten Komponenten zur Ausbildung von positiven berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen von Studienreferendaren</b>	<b>17</b>
2.1 Erwerb von Professionswissen und Aufbau von Handlungskompetenz in der Lehrerausbildung	17
2.2 Selbstwirksamkeitserwartung im Kontext pädagogischen Handelns	33
2.2.1 Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern	37
2.2.2 Ausbildung von berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen bei Studienreferendaren	43
2.2.3 Maßnahmen zur Stärkung von berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen	48
2.3 Trainingskonzepte zur Stärkung von Handlungskompetenz und berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen von Studienreferendaren	53
2.3.1 Trainings zur Stärkung der Handlungskompetenz und Selbstwirksamkeit von Berufsanfängern	56
2.3.2 Aufbau und Gelingensbedingungen eines Trainings zur Ausbildung von Handlungskompetenzen von Studienreferendaren	58
2.4 Kooperatives Lernen als Konzept zur Stärkung von Handlungskompetenz und berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen von Studienreferendaren	68
2.4.1 Kooperatives Lernen von Schülern	70
2.4.2 Kooperation von Lehrern	79
2.4.3 Die Rolle des Lehrers beim Kooperativen Lernen	84
2.4.4 Die Rolle des Lehrers beim Kooperativen Lernen	86
2.4.5 Das Konzept des Kooperativen Lernens nach Green & Green	88
2.4.6 Kooperatives Lernen als Konzept zur Entwicklung von Handlungskompetenz von Studienreferendaren	91

2.5	Zusammenfassung der Ergebnisse bezogen auf die einleitende Fragestellung	98
<b>3</b>	<b><i>Das Trainingsmodell zum Kooperativen Lernen für Studienreferendare zur Stärkung von Selbstwirksamkeits-erwartungen durch die Ausbildung von Handlungskompetenz</i></b>	<b>101</b>
<b>4</b>	<b><i>Anlage und Durchführung der Untersuchung zur Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen von Studienreferendaren durch ein Trainingsprogramm zum Kooperativen Lernen</i></b>	<b>119</b>
4.1	Fragestellung	119
4.2	Hypothesen	121
4.3	Das Untersuchungsdesign	125
4.4	Die Messinstrumente	127
4.4.1	Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen	128
4.4.2	Zum Einsatz von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht	130
4.5	Angaben zur statistischen Auswertung und Analyse der Messinstrumente	130
4.6	Stichprobenbeschreibung	133
4.6.1	Auswahl und Umfang der Gesamtstichprobe der Untersuchung	133
4.6.2	Rücklauf der Fragebögen	133
4.6.3	Demographische Daten	134
4.6.4	Ausgangswerte der Stichproben in den vier Skalen zur berufsspezifischen Selbstwirksamkeit zu Messzeitpunkt 1	136
<b>5</b>	<b><i>Darstellung der Ergebnisse der Untersuchung</i></b>	<b>137</b>
5.1	Auswirkungen der Trainings auf die vier Bereiche der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (Fragestellungen 1,2,3,4)	137
5.1.1	Ergebnisse der Skala „Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung“ (SWLE)	138
5.1.2	Ergebnisse der Skala „Selbstwirksamkeit ‚Kompetentes Sozialverhalten fördern‘ (SWKS)“	140
5.1.3	Ergebnisse der Skala „Selbstwirksamkeit ‚Motiviertes Lernen fördern‘ (SWML)“	142
5.1.4	Ergebnisse der Skala „Selbstwirksamkeit ‚Selbstbestimmung / Autonomie fördern‘ (AUTO)“	144
5.2	Höhe des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (Fragestellung 5)	147

5.3	Auswirkungen der Höhe der Selbstwirksamkeit auf den Einsatz Kooperativen Lernens im selbstständigen Unterricht (Fragestellung 6)	150
<b>6</b>	<b><i>Diskussion der Ergebnisse</i></b>	<b>156</b>
6.1	Diskussion der erwartungskonformen Ergebnisse der Untersuchung	158
6.2	Diskussion der erwartungswidrigen Ergebnisse der Untersuchung	162
6.2.1	Diskussion der Generalisierbarkeit der Ergebnisse - Reliabilität und Gültigkeit	164
<b>7</b>	<b><i>Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen</i></b>	<b>167</b>
<b>8</b>	<b><i>Literatur</i></b>	<b>169</b>
8.1	Anhang 1 Programm in der Einführungsphase (Umfang: 2x 7 Std.) in Kernseminar A und B	208
8.2	Anhang 2 Präsentationsfolien zur Moderation des ersten Trainings	211
8.3	Anhang 3 Blockveranstaltung (240 Minuten) zu Beginn des 3. Quartals	226
8.4	Anhang 4 Präsentationsfolien zur Moderation des zweiten Trainings	227
8.5	Anhang 5 Fragebogen zu Messzeitpunkt 1	235
8.6	Anhang 6 Fragebogen zu Messzeitpunkt 2	237
8.7	Anhang 7 Fragebogen zu Messzeitpunkt 3 Versuchsgruppe 1 und 2	239
8.8	Anhang 8 Fragebogen zu Messzeitpunkt 3 Vergleichsgruppe	241
8.9	Anhang 9 Tests auf Normalverteilung der Einzelstichproben	243
8.10	Anhang 10 Itemreliabilität für die Skalen SWLE, SWKS, SWML und AUTO	244
8.11	Anhang 11 Itemreliabilität für die Skalen SWLE, SWKS, SWML und AUTO für die Gruppen VSG1, VSG2 und VGG	248
8.12	Anhang 12 Vergleich der Einzelstichproben der Versuchsgruppen (VSG1 und VSG2) in den Skalen SWLE, SWKS, SWML und AUTO zu MP1	256
8.13	Anhang 13 Chi-Quadrat-Test – Geschlecht und Schulform	261
8.14	Anhang 14 Vergleich der Veränderungen der drei Stichproben VSG1, VSG2 und VGG in den vier Skalen SWLE, SWKS, SWML und AUTO	264
8.15	Anhang 15 Vergleich des Einsatzes zum Kooperativen Lernen zu MP3 durch die Studienreferendare aus VSG1 und VSG2 und VSG1 und VGG	272
8.16	Anhang 16 Vergleich des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu MP3 der Gruppe aller Teilnehmer mit hoher Lehrer-Selbstwirksamkeit und Teilnehmern mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeit	273

- 8.17 Anhang 16 Vergleich des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu MP3 der Gruppe aller Teilnehmer mit hoher Lehrer-Selbstwirksamkeit und Teilnehmern mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeit \_\_\_\_\_ 276
- 8.18 Anhang 17 Vergleich des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu MP3 durch die Studienreferendare mit hoher Selbstwirksamkeit aus VSG1 und VGG zu MP1 und durch die Studienreferendare mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeit \_\_\_\_\_ 277

## Abbildungsverzeichnis

---

Abb. 2-1 Wirkmodell Lehrerbildung – Lernerfolg (Jäger, Bodensohn & Frey, 2008) .....	58
Abb. 2-2 Modifiziertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung der Wirksamkeit des Trainings in der Lehrerbildung in Anlehnung an das „Erweiterte Angebots- und Nutzungsmodell der Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten“ von Lipowsky (2010) .....	61
Abb. 2-3 Das Konzept des Kooperativen Lernens nach Green und Green (2005) ergänzt durch Druyen & Kremers (2015) .....	89
Abb. 3-1 Struktur der beiden Lehrertrainingseinheiten zum Kooperativen Lernen .....	108
Abb. 3-2 Überblick über die Inhalte der Trainings zum Kooperativen Lernen für Studienreferendare .....	112
Abb. 3-3 Auswirkung von Kompetenztrainings zur Vermittlung von Handlungsstrategien auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit von Lehrern in Anlehnung an Jonas und Brömer (2002). .....	115
Abb. 5-1 Veränderung der Mittelwerte der Skala „Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung“ (SWLE) zu Messzeitpunkt 1, 2 und 3, der Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG) .....	139
Abb. 5-2 Veränderung der Mittelwerte der Skala „Selbstwirksamkeit ‚Kompetentes Sozialverhalten fördern‘ (SWKS)“ zu Messzeitpunkt 1, 2 und 3, der Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG) .....	142
Abb. 5-3 Veränderung der Mittelwerte der Skala „Selbstwirksamkeit ‚Motiviertes Lernen fördern‘ (SWML)“ zu Messzeitpunkt 1, 2 und 3, der Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG) .....	144
Abb. 5-4 Veränderung der Mittelwerte der Skala „Selbstwirksamkeit ‚Selbstbestimmung / Autonomie fördern‘ (AUTO)“ zu Messzeitpunkt 1, 2 und 3, der Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG) .....	146
Abb. 5-5 Vergleich des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (KL im SU-MP3) durch die Studienreferendare aus der Versuchsgruppe 1 (VSG1) und Vergleichsgruppe (VGG) nach Kruskal-Wallis-H .....	148
Abb. 5-6 Vergleich der Verteilung des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (KL im SU-MP3) bei Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe nach Man-Whitney-U .....	149
Abb. 5-7 Vergleich des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (KL im SU-MP3) bei Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe (Mediantest) .....	149
Abb. 5-8 Vergleich des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (KL im SU-MP3) durch Studienreferendare mit hoher Selbstwirksamkeit zu Messzeitpunkt 1 aus Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe nach Kruskal-Wallis-H .....	151
Abb. 5-9 Vergleich der Verteilung des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (KL im SU-MP3) durch Studienreferendare mit hoher Selbstwirksamkeit zu Messzeitpunkt 1 in Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe nach Man-Whitney-U .....	152

Abb. 5-10 Vergleich der Verteilung des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (KL im SU-MP3) durch Studienreferendare mit hoher Selbstwirksamkeit zu Messzeitpunkt 1 in Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe (Mediantest) .....	153
Abb. 5-11 Vergleich des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (KL im SU-MP3) durch Studienreferendare mit niedriger Selbstwirksamkeit zu Messzeitpunkt 1 aus Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe nach Kruskal-Wallis-H.....	154
Abb. 5-12 Vergleich der Verteilung des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (KL im SU-MP3) durch Studienreferendare mit niedriger Selbstwirksamkeit zu Messzeitpunkt 1 in Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe nach Man-Whitney-U .....	154
Abb. 5-13 Vergleich der Verteilung des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (KL im SU-MP3) durch Studienreferendare mit niedriger Selbstwirksamkeit zu Messzeitpunkt 1 in Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe (Mediantest) .....	155



## Tabellenverzeichnis

---

Tab. 1-1 Ausgewählte Gelingensfaktoren für ein Trainingsprogramm zum Kooperativen Lernen in Anlehnung an das erweiterte Angebots-Modell in der Lehrerfortbildung nach Lipowsky (2010).....	14
Tab. 2-1 Das Novizen-Experten-Paradigma und die Struktur professionellen Wissens (vgl. Messner & Reusser, 2000, S. 24) .....	27
Tab. 2-2 Modell zum Aufbau beruflicher Kompetenzen von Studienreferendaren in Anlehnung an Bybee, 1997, zit. in Rauner, 2009).....	28
Tab. 2-3 Ebenen der Nutzung von Verfahren des CBAM Konzepts in Anlehnung an Bennett (2006); Übers. durch die Verfasserin.....	28
Tab. 2-4 Sieben „levels of concern“ und entsprechende Verbalisierungen nach Hall & Hord (2006) [Übers. durch die Verfasserin] .....	29
Tab. 2-5 Zuordnung der vier Bereiche der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen nach Jerusalem et al. (2007) zu den Handlungsfeldern und Kompetenzen im „Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen, NRW“ (OVP 2011).....	53
Tab. 2-6 Überblick über Lehrertrainings im deutschsprachigen Raum .....	57
Tab. 2-7 Aufgaben von Trainern.....	64
Tab. 3-1 Das Novizen Expertenmodell bezogen auf die Entwicklung kompetenten Einsatzes von Kooperativem Lernen durch systematische Trainingseinheiten in der 2. Ausbildungsphase .....	102
Tab. 3-2 Gelingensfaktoren für ein Trainingsprogramm zum Kooperativen Lernen in Anlehnung an das erweiterte Angebots-Nutzungs-Modell in der Lehrerfortbildung nach Lipowsky (2010) .....	103
Tab. 3-3 Merkmale eines Trainings zur Stärkung von Selbstwirksamkeit in Anlehnung an die Merkmale von Jürgens & Krause (2006) .....	105
Tab. 3-4 Aspekte der Konzeption des Trainings zum Kooperativen Lernen in Anlehnung an die Aspekte von Lehrertrainings nach Havers (2000).....	106
Tab. 4-1 Das Untersuchungsdesign (VSG1= Versuchsgruppe 1, VSG2= Versuchsgruppe 2, VGG= Vergleichsgruppe, X1 = eintägiger Trainingsblock I; X2 = 4-std. Trainingsblock II, X' = unsystematisches Training, O = Messung; — = kein Training; X'' = 3-std. Einführung).....	126
Tab. 4-2 Verteilung der acht ausgewählten Kernseminare auf die Untersuchungsgruppen .....	127
Tab. 4-3 Richtwerte für die Interpretation von Effekten nach Rost (2007) .....	131
Tab. 4-4 Übersicht über die Zuverlässigkeitskoeffizienten der Skalen SWLE, SWKS, SWML und AUTO für die FoSS-Studie (Jerusalem (2009) .....	131
Tab. 4-5 Übersicht über die Zuverlässigkeitskoeffizienten der Skalen SWLE, SWKS, SWML und AUTO für die vorliegende Untersuchung (Druyen, 2017) für die drei Stichproben (VSG1, VSG2 und VGG) .....	131
Tab. 4-6: Übersicht über Mittelwerte der Skalen SWLE, SWKS, SWML und AUTO für die FoSS-Studie (Jerusalem, 2009) und die vorliegende Untersuchung zu MP 1 (Druyen, 2017) .....	132
Tab. 4-7 Verteilung der Kernseminare (KS) auf die beiden Versuchsgruppen (VSG1 und VSG2) und die Vergleichsgruppe (VGG).....	133

Tab. 4-8 Verteilung der Teilnehmer der Versuchsgruppe1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (KG) zu den Zeitpunkten der Erhebung.....	134
Tab. 4-9 Verteilung der Häufigkeiten der Geschlechter und Schulformen auf Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG). ....	135
Tab. 4-10 Ergebnisse der Chi-Quadrat-Tests zur Überprüfung der Unterschiede zwischen den Gruppen bezüglich der Verteilung der Geschlechter und der Schulformen .....	136
Tab. 4-11 Verteilung der Häufigkeiten der Fächerfelder auf Versuchsgruppe 1 und 2 (VSG1 u. VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG).....	136
Tab. 5-1 Varianzanalytisches 3x3 Design mit einem dreistufigen Faktor A (Zeitfaktor mit den Varianten A1, A2, A3) und einem dreistufigen Faktor B (Gruppenfaktor mit den Varianten B1, B2, B3) für die Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG) .....	137
Tab. 5-2 Vergleich der Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG) für die Skala „Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung“ (SWLE), Faktor Zeit (MP) und Interaktionsfaktor Zeit x Gruppe.....	139
Tab. 5-3 Paarweiser Vergleich auf dem Hauptfaktor Zeit (MP) für die Skala „Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung“ .....	139
Tab. 5-4 Vergleich der Versuchsgruppe 1 (VSG1) und Vergleichsgruppe (VGG) für die Skala „Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung“ (SWLE), Interaktionsfaktor Zeit x Gruppe.....	140
Tab. 5-5 Vergleich der Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG) für die Skala „Selbstwirksamkeit Kompetentes Sozialverhalten fördern‘ (SWKS)“.....	141
Tab. 5-6 Paarweiser Vergleich auf dem Hauptfaktor Zeit (MP) für die Skala „Selbstwirksamkeit ,Kompetentes Sozialverhalten fördern‘ (SWKS) .....	141
Tab. 5-7 Vergleich der Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG) für die Skala „Selbstwirksamkeit ,Motiviertes Lernen fördern‘ (SWKS)“, Faktor Zeit (MP). ....	143
Tab. 5-8 Paarweiser Vergleich auf dem Hauptfaktor Zeit (MP) für die Skala „Selbstwirksamkeit ,Motiviertes Lernen fördern‘ (SWKS)“ .....	143
Tab. 5-9 Vergleich der Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG) für die Skala „Selbstwirksamkeit ,Selbstbestimmung / Autonomie fördern‘ (AUTO)“, Faktor Zeit (MP)....	145
Tab. 5-10 Paarweiser post hoc Vergleich auf dem Hauptfaktor Zeit (MP) für die Skala „Selbstwirksamkeit ,Selbstbestimmung / Autonomie fördern‘ (AUTO)“.....	145
Tab. 5-11 Vergleich der Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG) für die Skala „Selbstwirksamkeit ,Selbstbestimmung / Autonomie fördern‘ (AUTO)“, Faktor Gruppe.....	146
Tab. 5-12 Paarweiser post hoc Vergleich auf dem Hauptfaktor Gruppe für die Skala „Selbstwirksamkeit ,Selbstbestimmung / Autonomie fördern‘ (AUTO)“.....	146
Tab. 5-13 Vergleich der Versuchsgruppe 1 (VSG1) und Vergleichsgruppe (VGG) für die Skala „Selbstwirksamkeit ,Selbstbestimmung / Autonomie fördern‘ (AUTO)“, Interaktionsfaktor MP x Gruppe für die Messzeitpunkte 2 und 3 .....	147

## Danksagung

---

All denen, die mich auf dem Weg zu dieser Dissertation begleitet haben, möchte ich an dieser Stelle ausdrücklich meinen Dank aussprechen:

Mein ganz besonderer Dank gilt meiner Betreuerin, Frau Prof. Dietlinde H. Vanier, die mich als externe Doktorandin angenommen und mit viel Engagement betreut hat. Sie hat mir geduldig Rückmeldungen und Anregungen zu meiner Arbeit gegeben und so meine Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich der Durchführung des Projekts gestärkt.

Prof. Dr. Barbara Jürgens danke ich ebenfalls herzlich für wertvolle Unterstützung bei der Gestaltung des empirischen Teils des Projekts.

Eine große Hilfe in methodischen Fragen waren mir auch Dr. Peter Niebisch und Dr. Norbert Posse. Ich danke ihnen für die Zeit, die sie sich für mich genommen haben. In diesem Zusammenhang gilt mein Dank auch Frau Susanne Flegel, die mich in die Geheimnisse von SPSS einweihte und sich meiner zahlreichen Fragen annahm.

Verena Holland unterstützte mich unermüdlich bei der Literaturbeschaffung und half bei der Orientierung in der digitalen Welt. Sie und Pierre Monier halfen mir, Sachverhalte zu klären und zu schärfen.

Mein Dank gilt auch meinen Kolleginnen und Kollegen am ZfsL in Oberhausen und den Studienreferendarinnen und -referendaren der einzelnen Stichproben. Sie trugen durch gewissenhaftes Verteilen, Ausfüllen und Einsammeln wesentlich zum Zustandekommen dieser Arbeit bei.

Dank gebührt auch Thomas Kremers für den Anstoß, mich diesem Abenteuer noch am Ende meiner beruflichen Tätigkeit zu stellen.

Dr. Barrie Bennett danke ich für die Erlaubnis, Informationen aus seinem noch unveröffentlichten Buch „Beyond Effective Groupwork“ zu nutzen, und für anregende Literaturhinweise. Von ganzem Herzen danke ich meinem Mann für seine liebevolle Fürsorge und Zuversicht in Zeiten verminderten Selbstvertrauens und für seine Geduld und sein Verständnis, wenn gemeinsame Unternehmungen immer wieder zurückgestellt wurden.

Zwei Personen seien zwar an letzter Stelle, aber mit besonderem Nachdruck erwähnt. Norm (†Okt.2009) und Kathy Green, die mir in ihren Trainings mit viel Authentizität, Kompetenz

und Engagement das Kooperative Lernen nahe brachten und dadurch meine Sicht auf Unterricht und Schüler grundlegend veränderten. Es war mir eine große Freude, mit ihnen und für sie als Trainerin für Kooperatives Lernen arbeiten zu können. Die Zusammenarbeit und unsere Freundschaft führten letztlich zu all den Verbindungen und Beziehungen, die dieses Projekt für mich möglich gemacht haben.

# 1 Einleitung und Überblick

---

Aus der Sicht der Problemlöseforschung ist Lehren ganz klar ein *'ill-defined problem'* (Lambert [sic], 2001). Zu beachten sind eine Vielzahl von teilweise schwer zu vereinbarenden Zielen, die sich aus einem Zusammenspiel von nicht immer klar definierten gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule, curricularen Vorgaben, fachlichen Lernzielen, institutionellen Rahmenbedingungen und Heterogenität der Lernenden hinsichtlich kognitiver und persönlicher Voraussetzungen ergeben. Verglichen mit dieser komplexen Anforderungsstruktur scheint die Arbeit eines Herzchirurgen geradezu übersichtlich. (Stern, 2009, S. 361)

Diese Aussage verdeutlicht die Komplexität des Lehrerberufs und verweist auf die Vielzahl von Aspekten, auf die Lehrer<sup>1</sup> vorbereitet werden müssen, um professionell zu reagieren. Nun könnte man annehmen, dass Lehrer durch ihre Ausbildung in Studium und Referendariat mit hinreichend fachlichen Qualifikationen, didaktischen Kenntnissen und Methodenkenntnissen und Wissen aus dem pädagogisch-psychologischen Bereich ausgestattet sind, um die oben genannten komplexen Anforderungen zu bewältigen, d.h. in den unterschiedlichen Handlungsfeldern<sup>2</sup> von Schule professionell handeln zu können. Beobachtungen aus der Praxis der Lehrerausbildung zeigen allerdings, dass Berufsanfängern häufig eben diese professionellen Kompetenzen fehlen. Daraus ergibt sich die Frage, ob es sich hierbei nur um einen subjektiven Eindruck handelt oder ob er sich durch Forschungsergebnisse zur Professionalisierung von Lehrern bestätigen lässt. Sollte er sich bestätigen lassen, scheint es sinnvoll durch geeignete Maßnahmen zum Aufbau von Kompetenzen nach Veränderungen in der Lehrerausbildung zu suchen. Dies kann sowohl organisatorische als auch inhaltliche Aspekte betreffen. Hinweise auf Maßnahmen, die sich in diesem Zusammenhang anbieten, können sich aus Erkenntnissen der pädagogischen Handlungsforschung ergeben.

Eine weitere Beobachtung betrifft die Motivation und psychische Verfassung der Lehramtsanwärter im Verlauf des Vorbereitungsdienstes am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung GY/GE. Ein nicht geringer Anteil der Studienreferendare klagt über sinkende Motivation, Belastungserleben und eine Reihe von ihnen erkrankt und steigt sogar aus dem Schuldienst aus. Wenn Ergebnisse aus der Forschung zeigen sollten, dass dies ein überzufällig häufiges Problem für Studienreferendare in der Ausbildung ist, stellt sich die Frage, was getan werden kann, um das Belastungserleben zu reduzieren. Sie führt im Weiteren zu der Überle-

---

<sup>1</sup>Die männliche Form wird um der besseren Lesbarkeit Willen gleichermaßen für beide Geschlechter benutzt. Dies gilt auch für die Begriffe „Lehramtsanwärter“, „Studienreferendar“, „Schüler“, „Ausbilder“, „Kernseminarleiter“, „Schulleiter“ etc.

<sup>2</sup> „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beraten“, Leistungsbewertung“, „Schulentwicklung“, „Umgang mit Heterogenität“

gung, ob die Forschung auch einen Zusammenhang zwischen mangelnden Handlungskompetenzen und sinkender Motivation und Belastungserleben herstellt und ob Interventionen im Bereich der Handlungskompetenz auch dazu führen könnten, Belastungserleben zu reduzieren und Motivation zu stärken. Ein Hinweis auf die Interdependenz dieser Faktoren lässt sich aus der Feststellung von Krauss et al. (2004) ableiten, die besagt, dass Kompetenzen mehrdimensionale Fähigkeitskomplexe sind und sich im Rahmen von professionellen Handlungskompetenzen sowohl kognitive Kompetenzen als auch metakognitive Fähigkeiten und motivationale Orientierungen gegenseitig bedingen (vgl. Rauin, 2007). In ihren Überlegungen zur Struktur und Entwicklung von Lehrerprofessionalität unterscheiden auch Hascher & Krapp (2009) drei Kategorien: 1. Unterrichtskompetenzen, 2. Emotional-motivationale Komponenten und psychische Gesundheit. Aus dieser Sichtweise heraus, erscheint es sinnvoll, sowohl die Möglichkeit der Einflussnahme auf die Unterrichtskompetenzen als auch die Stärkung emotional-motivationaler Komponenten anzustreben, um darüber ggf. auch die psychische Gesundheit der zukünftigen Lehrer zu stärken.

Damit verfolgt die vorliegende Dissertation folgende Zielsetzungen: a) die Identifikation von Variablen zur Beeinflussung der Entwicklung von Lehrerprofessionalität und von möglichen Ansätzen zur gezielten Unterstützung dieser Entwicklung im Rahmen des Vorbereitungsdienstes, b) die Entwicklung eines entsprechenden Seminarmoduls für die zweite Ausbildungsphase, c) die Erprobung und Überprüfung der Wirksamkeit des entwickelten Moduls bei Studienreferendaren GY/GE des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung (ZfSL) und d) die Bewertung der ermittelten Ergebnisse zur Wirksamkeit hinsichtlich ihrer Aussagekraft für weitere Forschung und die Praxis in der Seminararbeit.

### Überblick über die Inhalte der einzelnen Kapitel

In *Kapitel 2* werden die oben benannten Faktoren hinsichtlich der Notwendigkeit und Möglichkeit einer Veränderung von Ausbildungselementen im Vorbereitungsdienst betrachtet.

*Kapitel 2.1* nimmt die Ausbildungssituation in Studium und zweiter Ausbildungsphase und die damit verbundenen Schwierigkeiten, Folgen und Schlussfolgerungen in den Blick. Die erste und zweite Phase der Lehrerbildung haben die Aufgabe „Hauptberuflichkeit zur Professionalität zu verhelfen“ (vgl. Tietgen, 1988) und die zukünftigen Lehrer mit hinreichendem Professionswissen auszustatten. Professionswissen umfasst alle theoretisch fundierten Wissensbereiche, die im Rahmen der Ausbildung und unterrichtlichen Praxis von

Lehrern erlangt werden können (vgl. Clandinin & Connelly, 1995; Schön, 1987). Die zweite Phase der Lehrerausbildung soll an dem Professionswissen aus der ersten Phase der Ausbildung an den Hochschulen anschließen, indem die zukünftigen Lehrer es in ihrem Unterricht nutzen, um diejenigen Fertigkeiten zu identifizieren, anzuwenden und einzuüben, die zu lernwirksamem Unterrichtshandeln und effektiver Erziehungsarbeit notwendig sind.

Die Frage nach einer ‚optimalen‘ Lehrerausbildung konnte allerdings bisher nicht beantwortet werden, da es insgesamt noch wenige gesicherte empirische Befunde darüber gibt, was Lehramtsstudierende tatsächlich am Ende ihrer Ausbildung wissen und können müssen (vgl. Blömeke, 2004; Terhart, 2004). Allerdings gibt es in den letzten Jahren einen Zuwachs an Untersuchungen zur Bedeutung des Vorbereitungsdienstes (vgl. Blömeke, 2007; Frey, 2008; Rauin & Maier, 2007; Rauin, 2008; Striethold & Terhart, 2008; Schubarth et al. 2007).

Seit der Einführung des verpflichtenden BilWiss-Studiums für Studierende des Lehramts und der Einführung der neuen Ausbildungsverordnung für den Vorbereitungsdienst (OVP, 2011) in NRW werden systematisch Erhebungen zum Kenntnisstand von Lehramtsanwärtern durchgeführt, die mehr Aufschluss über das im Studium erworbene Wissen geben sollen. In dem Projekt *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss)* geht es darum „das bildungswissenschaftliche Wissen von angehenden Lehrkräften nach dem Studium, empirisch zu erfassen und seine Bedeutung für den Einstieg in die Berufspraxis zu ermitteln“ (Kunter et al. 2016, S. 37). Die Hauptstudie wurde an 3.118 Lehramtsabsolventinnen und Lehramtsabsolventen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, „dass zwar theoretisch ein Konsens über die im bildungswissenschaftlichen Studienteil zu behandelnden Inhalte besteht, jedoch das universitäre Studienangebot sowie die individuelle Nutzung seitens der Lehramtsstudierenden sehr stark variiert“ (Kunter et al. 2016, S. 37).

Trotz aller bisher gesammelten Erkenntnisse<sup>3</sup> bleibt der von Zeichner & Conklin (2005) formulierte Mangel an Nachweis über die messbare Effektivität von *Lehrerausbildungsprogrammen* bezogen auf den Erwerb professioneller Kompetenzen bestehen. Lehramtsanwärter erleben den Anschluss an Professionswissen aus dem Studium nicht immer mit der intendierten Kontinuität und Unterstützung bezüglich des Kompetenzaufbaus ihres Lehrerhandelns (vgl. z.B. Oelkers, 2001; Schaefers, 2002; Böhner, 2009). „Als Grundproblem der

---

<sup>3</sup>vgl. z.B. Linninger et al. (2015); Dicke et al. (2015); Kunina-Habenicht et al. (2012); Kunina-Habenicht et al. (2013); Kunter et al. (2016); Lohse-Bossenz et al. (2015)

universitären Lehrerausbildung erscheint die Relation von Wissenschaftsorientierung und Berufsfeldbezug“ (vgl. Schaefers, 2002, S. 69). So werden z.B. Defizite im Bereich allgemein-pädagogischen Professionswissens beklagt (vgl. z.B. Schwarzer & Warner, 2011; Stern, 2009, Voss & Kunter, 2011), das dabei hilft, in Erziehungssituationen sicher zu reagieren. Die Marburger Studie zur Gymnasiallehrausbildung an Studierenden und Referendaren (vgl. Lersch 2003, 2006) ergab z.B., dass 63,6% der 200 Befragten pädagogischen Umgang mit Kindern als „sehr spannend“, 28,7% als „spannend“ ansahen. Alle 200 Befragten der Marburger Studie bejahten die Wichtigkeit einer guten didaktischen und pädagogischen Qualifikation, wobei die befragten Referendare (N=56) dann allerdings angaben, in ihrer Studienzeit diesen Berufsfeldbezug vermisst zu haben. Bezüglich des Nutzens der Studienelemente bei der Bewältigung der aktuellen Aufgaben konnten sie am wenigsten von erziehungswissenschaftlichen Studienelementen (35,7% „wenig“ und 35,7% „gar nicht“) profitieren. Voss & Kunter (2011) weisen darauf hin, „dass Lehramtskandidaten mit hohem pädagogisch-psychologischem Wissen einen Vorteil bezüglich der kognitiven Grundfähigkeiten aufweisen, über höheres fachliches und fachdidaktisches Wissen verfügen und einem transmissiv-rezeptiven Lehrverständnis weniger stark zustimmen.“ (Voss & Kunter, 2011, S. 207). Es bleibt allerdings zu fragen, ob es z.B. an der Attraktivität der erziehungswissenschaftlichen Studieninhalte lag, dass die Studierenden sich mit ihnen auseinandersetzten oder ob eher Personen mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Motivation, Interesse, höhere kognitive Fähigkeiten, Anstrengungsbereitschaft) sich um den Erwerb von pädagogisch-psychologischem Wissen besonders bemühen. So belegen z.B. Ergebnisse aus der Selbstwirksamkeitsforschung, dass Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung experimentierfreudiger und aufgeschlossener gegenüber dem Einsatz von Methoden und Unterrichtsstrategien, die den Bedürfnissen von Schülern gerecht werden, sind, innovativer und reflektierter sind und sich ihrem Beruf verpflichtet fühlen (vgl. hierzu Warner & Schwarzer, 2009). Auch eine jüngere Befragung von Lehramtsanwärtern im Auftrag der GEW (Klein, 2014) zeigt, dass ihnen in der 2. Phase der Ausbildung auch jetzt noch eine angemessene Anleitung zur Unterrichtsführung (vgl. Klein, 2014)<sup>4</sup> fehlt.

---

<sup>4</sup> „Mehrfach wird über die mangelnde Relevanz, bzw. die wiederholte Behandlung von Themen in allgemeinen Seminaren geklagt, die schon im Studium thematisiert worden sind; während andere wichtige ‚Werkzeuge‘ für den Unterricht in den Augen der Befragten zu spät vermittelt werden.“ (Klein, 2014, S. 7)



Ein hoher Anteil an Lehrern und Lehramtsanwärtern, die psychisch erkranken und vorzeitig aus dem Beruf ausscheiden, deutet tatsächlich darauf hin, dass viele Lehrer sich den beruflichen Anforderungen nicht gewachsen fühlen. Der tägliche Entscheidungs- und Handlungsdruck führt bei ihnen zu einem solchen Belastungs- und Überforderungserleben, dass Gesundheit, Motivation und Einsatzbereitschaft leiden (vgl. z.B. Gavish & Friedman, 2010; Klassen & Chiu, 2010; Schaarschmidt, 2002; Sieland, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Dies wird auch durch neuere Untersuchungen belegt (vgl. z.B. Dicke, 2014; Gawlitza, 2014; Uhde 2015). Lehramtswärter beklagen ebenfalls nachweislich im Kontext der Schilderung von Belastungen fehlende Kompetenzen zum Umgang mit Störungen und zur Gestaltung von Unterricht (vgl. z.B. Christ, 2004; Gavish & Friedman, 2010; Gecks, 1990; Dicke, 2014; Klein, 2014; Lersch 2003, 2006; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Von Seiten der Belastungsforschung gibt es auch Hinweise auf kognitiv-motivationale Faktoren, die dabei helfen, Belastungen zu ertragen oder gar zu überwinden. Als ein wesentlicher Faktor hat sich hierbei die Selbstwirksamkeitserwartung<sup>5</sup> als Bestandteil des Selbstkonzepts<sup>6</sup> erwiesen (vgl. z.B. Evers, Brouwers, & Tomic, 2002; Schaarschmidt, 2002; Schmitz, 2000; Schwarzer & Hallum, 2008; Sieland 2007)<sup>7</sup>. Selbstwirksamkeit ist ein mittlerweile in vielen Bereichen erforschtes Konzept. Daher wird in *Kapitel 2.2* der Frage nachgegangen, welche Bedeutung Selbstwirksamkeit im Kontext von *Lehrerhandeln* zukommt und welche Hinweise die Forschung darauf gibt, dass Selbstwirksamkeit beeinflusst und gestärkt werden kann.

Forscher bezeichnen Selbstwirksamkeit in diversen Kontexten übereinstimmend als handlungsleitend (Coladarci, 1992; Gibson & Dembo, 1984; Klassen et al., 2011; Meyer, 2008; Ross & Bruce, 2007; Woolfolk & Hoy, 1990). Das Erleben von Selbstwirksamkeit erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrer sich hohe Ziele setzen und bereit sind sich im Beruf zu engagieren, Schwierigkeiten durchzustehen und Stress auszuhalten (vgl. Deci & Ryan, 2000; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Selbstwirksame Menschen erholen sich leichter bei Misserfolgen, vertrauen in ihre Fähigkeiten und werden wieder aktiv (vgl. Bandura (1977a). Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit ist das Ergebnis von Lernprozessen. Daher gibt es mittlerweile auch einige Hinweise darauf, dass Selbstwirksamkeit auch *Resultat* von Handeln sein kann und es reziproke Wirkmechanismen gibt (vgl. Baumert & Kunter, 2006;

---

<sup>5</sup>Selbstwirksamkeit wird in der Literatur und hier synonym zu „Selbstwirksamkeitserwartung“, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und auch „Kompetenzerleben“ oder „Kompetenzerwartung“ benutzt.

<sup>6</sup> Als weitere Faktoren wären z.B. Selbstregulation und Selbstorganisation (vgl. Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000) zu benennen.

<sup>7</sup> Hierzu auch neuere Untersuchungen von Ariel, Amo & Shannon (2014)

Klassen et al., 2011, Holzberger et al., 2013). Untersuchungen aus der Lehrerbildung aus dem anglo-amerikanischen Raum (vgl. z.B. Appleton 1995; Cantrell, Young & Moore, 2003; Palmer, 2002; Van Zee, Lay & Roberts, 2003; Watters & Ginns, 2000) ergaben, dass Trainings, z.B. zu Gruppenarbeit oder Classroom Management, zur positiven Entwicklung von Selbstwirksamkeit führten, allerdings ist zu berücksichtigen, dass es in Amerika, wie in vielen anderen Ländern, keinen Vorbereitungsdienst gibt, wie wir ihn in Deutschland kennen. Bezüglich der Ausbildung von Selbstwirksamkeitserwartung *bei Berufsanfängern oder Lehramtsanwärtern* lagen in Deutschland bis 2013 nur wenige Studien vor (vgl. z.B. Fried, 1997; Hagen et al. 1998, zit. in Warner & Schwarzer, 2009; Schulte, 2008; Terhart 2000). Dicke, (2014), Gawlitza, (2014) und Uhde (2015) untersuchten diese Personengruppe dann in den Folgejahren in Zusammenhang mit der Belastungsthematik näher. Insgesamt ermutigen hinreichend viele Belege dazu, den Versuch zu unternehmen, in der Lehrerausbildung durch gezielte Maßnahmen Lehrer-Selbstwirksamkeit zu stärken.

Ausgehend von der Setzung Banduras (1977), dass Selbstwirksamkeitserwartung die kognitiven Überzeugungen des Einzelnen darstellt, durch sein eigenes Handeln anstehende Probleme *bewältigen* zu können und von Forschungsergebnissen, die belegen, dass sich Selbstwirksamkeit von Lehrern durch Unterstützung ihrer Bewältigungskompetenzen positiv beeinflussen lässt (vgl. Warner & Schwarzer, 2009), ergibt sich die Frage, welche Aspekte der Professionalisierung von Lehrern stärker als bisher genutzt werden könnten, um *Bewältigungskompetenz* zu erzeugen. Hinweise aus der Literatur machen deutlich, dass erst das Hinzutreten von Verhaltenskompetenz zur Professionalisierung führt (vgl. Heckt, 2006). Vanier (2015) weist auch in neueren Veröffentlichungen darauf hin, dass der Aufbau von Kompetenzen zur Gestaltung von Lernsituationen nicht durch „verbalisierendes Reproduzieren“ alleine erreicht werden kann.

*Kapitel 2.3* nimmt die Möglichkeit der Professionalisierung durch ein Lehrertraining im Rahmen des Vorbereitungsdienstes in den Blick. In der Vergangenheit wurde eine Reihe von Lehrertrainings in Deutschland entwickelt und erprobt (vgl. z.B. Dann & Humpert, 2002; Havers, 2012/2013; Heckt, 2006; Jürgens & Krause, 2013; Jerusalem et al. 2007/2009; Klinzing, 1998a/1998b; Ulich, 1996). Selbst wenn nationale und internationale Evaluationsstudien nicht durchgängig die Effektivität von Lehrertrainings nachweisen, gibt es doch Hinweise darauf, dass durch Trainings sowohl beobachtbare Verhaltensweisen als auch Einstellungen und kognitiv-motivationale Komponenten (z.B. Selbstwirksamkeit) verändert werden können

(Krause & Jürgens, 2005). So konnten die Nachhaltigkeit von Trainings (vgl. Freiberg et al., 1995; Kellam et al., 1998) und die höhere Implementation von Programminhalten durch trainierte Lehrer (vgl. Fagan & Mihalic, 2003) ebenso nachgewiesen werden, wie die Wirksamkeit von Trainings bezogen auf Selbstwirksamkeit (vgl. z.B. Dresel 2004; Jerusalem et al., 2007; Jerusalem et al. 2009; Schmitz & Schwarzer 2000, Stein & Wang, 1988; Ross, 1994).

Zieht man das Modell zum Aufbau beruflicher Kompetenzen von Studienreferendaren (vgl. Bybee, 1997, Kap. 2.2) zur Bestimmung der Bedeutung eines Trainings in der Ausbildung heran, kann gesagt werden, dass durch ein Training der Übergang von der funktionellen Kompetenz zur prozessualen Kompetenz<sup>8</sup> schneller hergestellt wird. Aus der Sicht des „situated learning“ (vgl. Lüders, 2006) können Trainings als „sinnvolle und erfolgsversprechende Aus- und Weiterbildungsmaßnahme betrachtet werden, weil die Lernprozesse in gestellten Situationen oder Laborsituationen stattfinden, die denen sehr ähnlich sind, in denen sich das zu erlernende Wissen später bewähren soll.“ (Lüders, 2006, S. 349)

Lipowsky (2010) entwickelte ausgehend von Helmkes Angebots- und Nutzungsmodell aus der Unterrichtsforschung ein *„erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen“*, in dem er Gelingensbedingungen für ein Training formuliert und in Zusammenhang stellt: Ausgangspunkt sind Kontextbedingungen in der Ausbildung und im eigenen Unterricht. Diese Bedingungen können sowohl die Auswahl eines Trainings als auch die Erwartungen an ein Trainingsangebot und dessen Rezeption und Bewertung durch die Teilnehmer beeinflussen. Im Weiteren wird das Gelingen eines Trainings vom Trainingsangebot, d.h. seinen Zielen und seiner Konzeption, beeinflusst. Die Wahrnehmung und Nutzung des Angebots durch die Teilnehmer hängt jedoch nicht nur von der Qualität des Angebots alleine ab, sondern auch von den subjektiven Voraussetzungen der Lehrer, wie z.B. Zielorientierungen, Überzeugungen, Volition etc. Aus diesen Voraussetzungen ergeben sich Erfolgserwartungen bezüglich der zu erwartenden Veränderung und der Fähigkeit des Einzelnen, diese Veränderung erfolgreich herbeiführen zu können, die dann in Umsetzungsmotivation münden. Ob dann schließlich der Transfer der Trainingsinhalte in die Praxis erfolgt, hängt wiederum mit der Einschätzung der Umsetzbarkeit bzw. den tatsächli-

---

<sup>8</sup>Funktionelle Kompetenz: Fachlich-instrumentelle Fähigkeiten beruhen auf dafür erforderlichen elementaren Fachkenntnissen und Fertigkeiten, sind aber noch nicht vollständig durchdrungen sind. Professionalität besteht weitgehend in kontextfreiem Wissen und entsprechenden Fertigkeiten.

Prozessuale Kompetenz: Berufliche Aufgaben werden in ihren Bezügen zu beruflichen Arbeitsprozessen und -situationen interpretiert und bearbeitet. (vgl. Rauner, 2009)

chen Möglichkeiten im gegebenen Umfeld ab. Die Orientierung an den Gelingensfaktoren nach Lipowsky (2010) kann dazu genutzt werden ein Training zu entwickeln.

Zur Bedeutung und Wirksamkeit von *Trainings* in der *Lehrerbildung*, gibt es bisher insgesamt noch wenige Untersuchungen (vgl. Larcher & Oelkers, 2004), auch wenn sich die Bildungsforschung in den letzten Jahren diesem Thema intensiver zugewandt hat (vgl. z.B. Blömeke, 2007; Striethold & Terhart 2008; Dicke, 2014; Heinrich, 2014; Uhde, 2015). Vor dem Hintergrund positiver Ergebnisse aus der Lehrerfortbildung erscheint es jedoch lohnenswert, ein Training für Studienreferendare zu entwickeln mit dem Ziel ihnen handlungsrelevante Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die sie in ihre Unterrichtstätigkeit einbeziehen können.

Im Vordergrund der täglichen Unterrichtspraxis stehen die Handlungsfelder „Unterrichten“ und „Erziehen“. Daher gilt es, ein Trainingsangebot so zu gestalten, dass es den Berufsanfängern insbesondere dort Anleitung und Unterstützung zu geben vermag. In *Kapitel 2.4* wird untersucht, ob das Konzept des Kooperativen Lernens diesem Anspruch gerecht werden kann. Kooperatives Lernen hat sich in vielen Kontexten als lernwirksam erwiesen (vgl. z.B. Hattie, 2012) und ist umfassend erforscht worden, wobei die Ergebnisse der Hattie-Studie (2012) zeigen, dass nicht immer klar zu sein scheint, was unter Kooperativem Lernen zu verstehen ist. Das ist u.a. darauf zurückzuführen, dass Kooperatives Lernen zunächst einmal ein Sammelbegriff ist (vgl. Damon & Phelps, 1989), unter dem sich im Laufe der Erforschung gemeinsamen Lernens und seiner Bedeutung für die soziale und kognitive Entwicklung von Schülern vielfältige Formen der Zusammenarbeit entwickelt haben. Der Begriff „Kooperatives Lernen“ subsummiert viele unterschiedliche Ansätze (vgl. z.B. Gibbs, 1995; Sharan, 1980; Johnson & Johnson, 2005; Kagan, 1994, 2009; Bennett & Rolheiser, 2003). In Deutschland wurde es in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts zunächst bekannt durch die Arbeiten von Johnson & Johnson (1991) zur Peer Education und zum Konfliktmanagement im Rahmen der Streit-Schlichter-Projekte (vgl. Jeffreys-Duden & Noack, 1998) und durch die Arbeit von Norm Green, der in der Folge der Verleihung des Bertelsmann Preises für innovative Schulen in Deutschland Lehrertrainings zum Kooperativen Lernen durchführte und in sein Konzept mehrere Vorstellungen (vgl. Kagan, 1994; Gibbs, 1995; Johnson & Johnson, 2005) zur Bedeutung und Gestaltung kooperativer Lernprozesse integrierte (vgl. Green & Green, 2006).

Kooperatives Lernen ermöglicht die gleichzeitige Bündelung vieler Förderziele (vgl. Johnson, Johnson & Stanne, 2000). So kann Kooperatives Lernen z.B. *kognitive* und *soziale* Entwicklung von Schülern fördern (vgl. hierzu z.B. Elias & Haynes, 2008; Ginsburg-Block, Rohrbeck & Fantuzzo, 2006; Jordan & Le Métails, 1997; Sharan, 1980; Slavin, 1980, 1995; Stevens & Slavin, 1995; Johnson & Johnson, 2003; Slavin, Hurley & Chamberlain, 2003).

Aus Sicht des *Konstruktivismus* wird davon ausgegangen, dass Wissen nur vom Einzelnen selbst entwickelt werden kann und nicht direkt vermittelbar ist. Aus diesem Verständnis heraus eignen sich kooperative Unterrichtselemente dazu, Schüler bei der Konstruktion ihres Wissens zu unterstützen, da sie sich gegenseitig anregen können und durch unterschiedliche Perspektiven und Zugangsweisen zur Erkenntnisbildung beitragen (vgl. Ashman & Gillies, 1997). Als eine differenzierte und klar strukturierte Form der Gruppenarbeit stellt Kooperatives Lernen die Möglichkeit *lernwirksamen*, konstruktivistisch orientierten Unterrichtens dar (vgl. Helmke, 2006; Hattie, 2012, Möller et al., 2002). Beim Vergleich zweier konstruktivistisch orientierter Lernumgebungen stellten Möller et al. (2002, zit. in Lipowsky, 2006) fest, „dass die Schüler in der strukturierteren Lernumgebung belastbarere Konzepte entwickelten als die Schüler in der weniger strukturierten Lernumgebung und dass von der strukturierten Lernumgebung insbesondere die Schüler mit den schwächeren Vortestwerten profitierten“ (Lipowsky, 2006, S. 57). Im Sinne der *Kognitionstheorie* leistet Kooperatives Lernen Unterstützung in Bezug auf Elaboration und Metakognition durch die Vermittlung von Wissen an andere Gruppenmitglieder. Durch eine Erkläranforderung (vgl. Renkl, 1996) wird Wissen kognitiv umstrukturiert und elaboriert, was sich in besseren Behaltensleistungen zeigt (vgl. Slavin, 1996).

Die Einführung inklusiven Unterrichts an allen allgemeinbildenden Schulen in Deutschland hat dazu geführt, dass Lehrer ihren Unterricht überdenken und ggf. anders als bisher gestalten müssen. Eine Aufgabe, für die sich viele Lehrer, und damit auch die Ausbildungslehrer der Lehramtsanwärter, nicht hinreichend aus- oder fortgebildet fühlen<sup>9</sup> (vgl. FORSA Studie, 2016). Das vielfach praktizierte zielgleiche Unterrichten in frontalen Unterrichtsstrukturen wird den Unterschieden in den Lernausgangslagen der Schüler nicht gerecht (vgl. Fürstenau,

---

<sup>9</sup> Nur 3 Prozent [der befragten Lehrer, Anm. d. Verfasserin] bewerten das Fortbildungsangebot in Nordrhein-Westfalen, um sich auf die Arbeit mit inklusiven Schulklassen vorzubereiten, als (sehr) gut. 16 Prozent der befragten Lehrer beurteilen das Fortbildungsangebot als befriedigend und 22 Prozent als ausreichend. 34 Prozent der befragten Lehrer in Nordrhein-Westfalen vergeben für das Fortbildungsangebot in ihrem Bundesland die Note 5 (mangelhaft) und 20 Prozent sogar die Note 6 (ungenügend). Insgesamt vergeben die Lehrer aus Nordrhein-Westfalen für das Fortbildungsangebot in ihrem Bundesland die Durchschnittsnote 4,5. Dass Inklusion ein Teil der Lehrerbildung war, sagen nur sehr wenige Lehrer (3 %).

2009) und hindert Schüler am individuellen Lernen. In Folge von Überforderung oder Langeweile können Unterrichtsstörungen auftreten, die Lernprozesse unterbrechen oder erschweren. Meta-Analysen haben ergeben, dass gerade Kinder mit schwachen *Leistungen* besser in leistungsheterogenen Gruppen lernen (vgl. Gillies & Ashman, 2000), während leistungsstarke Schüler sowohl in leistungshomogenen als auch -heterogenen Gruppen lernen können (vgl. Lou et al., 1996), allerdings müssen dazu die Bedingungen entsprechend geschaffen werden. Der Einsatz von Kooperativem Lernen kann hier besonders hilfreich sein. So wurde festgestellt, dass Kooperatives Lernen in Lerngruppen mit heterogenen kognitiven Voraussetzungen dazu beigetragen hat, die Leistungsmotivation von lernschwachen Kindern positiv zu verändern (vgl. Saleh, Lazonder & de Jong, 2005) oder die Ausdauer bei der Aufgabenbearbeitung (vgl. Jordan & Le Métais, 1997) und die Anzahl der bearbeiteten Aufgaben (vgl. Ginsburg-Block et al., 2006; Huber, 1999) zu steigern.

Gaith und Yaghi (1997) stellen in einer Korrelationsstudie, ausgehend von Studien zur Auswirkung von Selbstwirksamkeitserwartung auf Lehrerhandeln (vgl. z.B. Guskey, 1988), eine positive Beziehung zwischen „personal teaching efficacy“ und einem Training zum Kooperativen Lernen fest. Im deutschsprachigen Raum gibt es kaum Studien zur Wirksamkeit von Trainings zum Kooperativen Lernen bezogen auf die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehrern (vgl. Hammer & Hübner, 2006; Reh, 2006; Heinrich, 2014). Die Auswirkung von Lehrertrainings auf Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, in die u.a. auch ein Kurztraining zum Kooperativen Lernen integriert war, wurde in einer Langzeitstudie von Jerusalem et al. (2007, 2009) untersucht. Der Versuch, Selbstwirksamkeit von Studienreferendaren durch ein Training zum Kooperativen Lernen zu stärken, kann einen Beitrag im Rahmen dieses Forschungsbereichs leisten.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Kooperatives Lernen eine Vielzahl positiver Effekte auf Schülerlernen hat und in vielen Bereichen von Unterrichten und Erziehen einsetzbar ist. Im Sinne des Ausbildungscurriculums für Studienreferendare kann dieses Konzept mit einer Reihe von Handlungsfeldern<sup>10</sup> und Kompetenzen des Lehrerberufs verbunden. Es wird erwartet, dass der reflektierte Einsatz von Kooperativem Lernen die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Studienreferendare Unterrichts- und Erziehungssituationen im Sinne eines prä-

---

<sup>10</sup> Die Handlungsfelder des Lehrerberufs sind z.B. Unterrichten, Erziehen, Leistungsmessung und -bewertung, Umgang mit Heterogenität, Beratung und Teilhabe an Schulentwicklungsprozessen. Im Kerncurriculum für Lehramtsanwärter werden den Feldern Kompetenzen zugeschrieben, die die Lehramtsanwärter im Laufe der Ausbildung erwerben sollen.

ventiven Classroom Managements erfolgreich strukturieren können, indem sie soziales und inhaltliches Lernen miteinander verbinden und ein positives und lernförderliches Lernklima für ihre Schüler schaffen. Die Bewältigung dieser Aufgabe kann sich dann im Weiteren positiv auf ihre Selbstwirksamkeitserwartung auswirken.

Zusammengefasst geben die aufgeführten Ergebnisse aus der Forschung hinreichend Anlass folgender Fragestellung in einer Untersuchung nachzugehen:

Kann ein systematisches *Training*<sup>11</sup> zum *Kooperativen Lernen* dazu beitragen, dass Lehramtsanwärter unterstützendes pädagogisch-psychologisches Professionswissen erwerben und durch Einüben kooperativer Lernformen im Unterricht Handlungskompetenzen entwickeln, die ihre *berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen* bis zum Ende der Ausbildung stärken?

Bisher gibt es weder für Lehrer noch für Lehramtsanwärter ein standardisiertes Training zum Kooperativen Lernen, auf das zurückgegriffen werden könnte. Daraus ergibt sich die Aufgabe der Entwicklung eines eigenen Seminarbausteins für die zweite Ausbildungsphase in Form eines Trainings zum Kooperativen Lernen.

Gegenstand von *Kapitel 3* ist die Entwicklung eines Trainingsprogramms zum Kooperativen Lernen, das in die Arbeit am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) integriert werden kann. Vor dem Hintergrund der Gelingensbedingungen von Trainings nach Lipowsky (2010) und anderen (vgl. Havers, 2000; Garet et al., 2001; Guskey & Yoon, 2009; Jürgens, 1998; Lipowsky & Rzejak, 2012) ist zu überprüfen, welche dieser Bedingungen in einem solchen Trainingsprogramm berücksichtigt werden können und inwieweit dies eine Entscheidung für die Gestaltung, Durchführung und Überprüfung eines solchen Trainings legitimiert. In Zusammenhang mit dieser Analyse werden die Elemente des Trainingsprogramms vorgestellt, das der nachfolgenden Untersuchung zu Grunde liegen wird. Es zeigt sich, dass letztendlich folgende Aspekte im Fokus der Programmentwicklung stehen werden (vgl. Tab. 1-1):

---

<sup>11</sup> Unter systematischen Trainings wird verstanden, dass in den Kernseminaren die Grundlagen und Methoden Kooperativen Lernens (KL) durch ausgebildete KL-Trainer in Trainingseinheiten vermittelt und erfahrbar gemacht werden, und dass der Einsatz von Kooperativem Lernen in der Seminararbeit bezogen auf die Handlungsfelder von Unterricht kontinuierlich reflektiert wird und in der Seminararbeit kooperative Strukturen zum gemeinsamen Lernen genutzt werden.

<i>Kontextfaktoren</i>	Rahmenbedingungen am ZfsL Rahmenbedingungen in den Schulen
<i>Trainingsangebot</i> zum Kooperativen Lernen	strukturelle Merkmale des Trainings inhaltliche Merkmale des Trainings
<i>Voraussetzungen</i> bei den Studienreferendaren	Selbstwirksamkeit Kenntnisse zum Kooperativen Lernen
<i>Transfer</i> in die Praxis	Einsatz kooperativer Lernformen im Unterricht

*Tab. 1-1 Ausgewählte Gelingensfaktoren für ein Trainingsprogramm zum Kooperativen Lernen in Anlehnung an das erweiterte Angebots-Modell in der Lehrerfortbildung nach Lipowsky (2010)*

Die erste Kontextüberlegung gilt der Frage, wie das Programm in die Arbeit am ZfsL zeitlich integriert werden könnte. Innerhalb der regulären Seminararbeit an *einem* Seminartag in der Woche, finden Kernseminare (überfachliche Seminare) und Fachseminare statt. Pro Fachseminar und Kernseminar stehen am beteiligten ZfsL<sup>12</sup> 105 Minuten zur Verfügung. In dieser knappen Zeit können gesicherte Kenntnisse zu Methoden, den damit verbundenen theoretischen Konzepten und Voraussetzungen und den Auswirkungen des Einsatzes nicht vermittelt, erfahren und hinreichend reflektiert werden, zumal in diesen Sitzungen eine Fülle von Themenfeldern und organisatorischen Fragen zu bearbeiten ist. Daher macht es Sinn, die erste Trainingseinheit für den Anfang der Ausbildung vorzusehen. Zu Beginn findet an diesem ZfsL eine sog. Intensivphase statt, in der Kernseminarleiter bzw. Fachseminarleiter ihre Gruppen an mehreren Tagen ganztägig in den Vorbereitungsdienst einführen. Diese Tage können von ausgewählten und qualifizierten Kernseminarleitern mit Trainingserfahrung zum Kooperativen Lernen genutzt werden, die Studienreferendare in Kooperatives Lernen einzuführen und sie anzuregen, das Vermittelte und Erfahrene im eigenen Unterricht umzusetzen. Es wird erwartet, dass durch die Modellierung und das Erleben von Prozessen und durch die unmittelbare Reflexion der Wirkung und Antizipation von Einsatzmöglichkeiten sowohl kognitive als auch affektive Zugänge geschaffen und der Transfer in die Praxis ermöglicht werden. Eine zweite Trainingseinheit zur Vertiefung kann dann als halbtägige Veranstaltung nach dem 2. Ausbildungsquartal geplant werden. Zwischen den beiden Trainingseinheiten haben die Studienreferendare Gelegenheit, kooperative Lernformen im Unterricht zu erproben und ihre Erfahrungen in die Seminararbeit einzubringen.

Das Konzept von Green & Green (2006) liefert die konzeptionelle Grundlage der Trainings. Der Ansatz von Green & Green (2006) scheint zum einen geeignet, weil er mehrere Aspekte

---

<sup>12</sup>In anderen Ausbildungsseminaren gibt es ähnliche Regelungen, wobei die Zeiteinteilung geringfügig variieren kann.



Kooperativen Lernens integriert. Die *Grundprinzipien*<sup>13</sup> des Kooperativen Lernens nach Johnson & Johnson (1998) oder Kagan<sup>14</sup> (1994) können unter Einsatz einer Reihe von *Verfahren* des Kooperativen Lernens (vgl. z.B. Kagan 1994) und in Rückbezug auf diesen Einsatz verdeutlicht und erfahrbar gemacht werden, um den Studienreferendaren die Möglichkeit der Schaffung einer *lernförderlichen und –wirksamen Lernumgebung* (vgl. Gibbs, 1995) zu demonstrieren. Zum anderen kennt eine Reihe von Lehrern an Schulen mittlerweile dieses Konzept zumindest ansatzweise, weil sie es im Rahmen von Lehrerfortbildung kennen gelernt haben. An mindestens sechs der Schulen, die zum Bereich des ZfsL gehören, haben Trainings zum Kooperativen Lernen nach Green & Green stattgefunden, was allerdings nicht den Rückschluss zulässt, dass auch alle Lehrer Kooperatives Lernen in ihren Unterricht integriert haben.

Die Anlage und Durchführung der *Untersuchung* zur Beantwortung der o.g. Fragestellung wird in *Kapitel 4* beschrieben. In *Kapitel 4.1* erfolgt eine Präzisierung der Fragestellung hinsichtlich der Auswahl der zu untersuchenden Bereiche der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Jerusalem et al. 2009). In ihrer FoSS-Studie (Studie zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht) untersuchten Jerusalem et al. (2007/2009) unterschiedliche Aspekte berufsspezifischer Selbstwirksamkeit. Für die vorliegende Untersuchung wurden daraus vier Bereiche ausgewählt: Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstwirksamkeit „Kompetentes Sozialverhalten fördern“, Selbstwirksamkeit „Motiviertes Lernen fördern“ und Selbstwirksamkeit „Selbstbestimmung / Autonomie fördern“. Diese vier Bereiche korrespondieren mit Kompetenzen, die die Studienreferendare zur Bewältigung ihrer Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit benötigen, die sie lt. der Ausbildungsordnung (OVP) erwerben sollen und die durch Kooperatives Lernen gefördert werden können. In *Kapitel 4.2* wird die Anlage der empirischen Untersuchung bezüglich der zeitlichen Struktur (Dauer und Messzeitpunkte) und der ausgewählten Gruppen (Versuchs- und Vergleichsgruppen) beschrieben. Anschließend werden ausgehend von den Fragestellungen in *Kapitel 4.3* die jeweils zu überprüfenden Hypothesen benannt. Die Messinstrumente, die zur Erfassung der demographischen Daten und der Überprüfung der Hypothesen eingesetzt werden, werden in *Kapitel 4.4* beschrieben. In *Kapitel 4.5* befinden sich die

---

<sup>13</sup>Gemeint sind die 5 Basiselemente: individual and group accountability, promotive interaction, appropriate use of social skills, and group processing (vgl. Johnson & Johnson, 1989)

<sup>14</sup>Kagan (1994) benennt hier positive interdependence, individual accountability, equal participation und simultaneous interaction.

Angaben zur statistischen Auswertung und Analyse der Messinstrumente. Abschließend werden in *Kapitel 4.6* Auswahl und Umfang der Stichproben und deren Merkmale beschrieben.

In *Kapitel 5* werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt und anschließend in *Kapitel 6* diskutiert. Hierbei geht es um die *Auswirkung der Trainings zum Kooperativen Lernen auf die Entwicklung der vier ausgewählten Bereiche der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen* von Studienreferendaren, den *Einsatz von Kooperativem Lernen* der Studienreferendare in ihrem selbstständigen Unterricht und den Einfluss der *Höhe der Lehrer-Selbstwirksamkeit* zu Beginn des Vorbereitungsdienstes auf den *Einsatz von Kooperativem Lernen* am Ende der Untersuchung. Vor dem Hintergrund der Interpretation der Untersuchungsergebnisse wird dann in *Kapitel 7* die Gestaltung und der Einsatz zukünftiger Trainings zum Kooperativen Lernen zur Stärkung von Selbstwirksamkeitserwartungen umrissen und es werden Ausblicke auf Anschlussmöglichkeiten für weitere Untersuchungen gegeben. Insgesamt kann festgehalten werden, dass Kooperatives Lernen eine Vielzahl positiver Effekte auf Schülerlernen hat und in vielen Bereichen von Unterrichten und Erziehen einsetzbar ist. Im Sinne des Ausbildungscurriculums für Studienreferendare kann dieses Konzept mit einer Reihe von Handlungsfeldern<sup>15</sup> und Kompetenzen des Lehrerberufs verbunden werden.

---

<sup>15</sup>Die Handlungsfelder des Lehrerberufs sind z.B. Unterrichten, Erziehen, Leistungsmessung und –bewertung, Umgang mit Heterogenität, Beratung und Teilhabe an Schulentwicklungsprozessen. Im Kerncurriculum für Lehramtsanwärter werden den Feldern Kompetenzen zugeschrieben, die die Lehramtsanwärter im Laufe der Ausbildung erwerben sollen.

## 2 Theoretische Grundlagen der ausgewählten Komponenten zur Ausbildung von positiven berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen von Studienreferendaren

---

Ausgehend von der Frage, welche Faktoren Lehramtsanwärtern helfen können, den vielfältigen Anforderungen ihres Berufs besser zu begegnen und wie diese Faktoren im Rahmen des Vorbereitungsdienstes gefördert werden können, dienen die Ausführungen in diesem Kapitel der Identifikation solcher Faktoren und Maßnahmen vor dem Hintergrund der jeweiligen Forschungslage<sup>16</sup>.

Lehramtsanwärter müssen im Laufe ihrer beiden Ausbildungsphasen lernen, kompetent in unterschiedlichen schulischen Kontexten zu handeln. Geht man von dem Modell zur professionellen Handlungskompetenz aus, das von den Forschern des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in der COACTIV-Studie entwickelt wurde, beinhaltet dies neben dem Erwerb von Professionswissen auch die Ausbildung professioneller Überzeugungen und berufsbezogener Motivation und Selbstregulation (vgl. Krauss et al. 2004). Daher sind auf dem Weg zur Professionalisierung sowohl motivationale als auch verhaltensbezogene Aspekte in den Blick zu nehmen und auf ihre Beeinflussbarkeit durch gezielte Interventionen zu untersuchen.

### 2.1 Erwerb von Professionswissen und Aufbau von Handlungskompetenz in der Lehrerbildung

---

Die Lehrertätigkeit wird mittlerweile als Profession verstanden, zu deren Ausübung diverse Kompetenzen entwickelt werden müssen. Tietgens (1988, S. 37) versteht unter Professionalität:

... auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen anwenden zu können. Und umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken. Es sollen immer wieder Relationen hergestellt sein zwischen gelernten Generalisierungen und eintretenden Situationen, zwischen einem umfangreichen Interpretationsrepertoire und dem unmittelbar erfahrenen.

So betrachtet ist Professionalität eine „situative Kompetenz“ (Schrader, 2011), die sich sowohl durch Wissen als auch durch Handeln und Erfahrung auszeichnet, wobei Wissen und Handeln beeinflussbar sind. Schäffter (2011, S.291, kursiv im Original) hierzu:

---

<sup>16</sup>Die Entscheidung für die Auswahl der einzelnen Komponenten wurde vor dem Hintergrund des Forschungsstandes bis 2013 getroffen. In die Ausführungen fließen jedoch auch noch spätere Forschungsergebnisse ein.

*"Pädagogische Professionalitätsentwicklung"* bezieht sich auf das Herausbilden von lernförderlich situierten Handlungskontexten als gesellschaftlich institutionalisierte Sinnhorizonte. Hierdurch leitet sich ein spezifisches Kompetenzprofil an kommunikativen Erwartungen ab, die sich auch sozialstrukturell formal in Positionen und an sie geknüpfte Rollenerwartungen verfestigen können. Professionalität ist somit eine *sozialtheoretisch fassbare Kontextbestimmung*, die sich nicht allein auf die Qualität zwischenmenschlicher Interaktion beschränken lässt, sondern die einen auf Dauer gestellten Bedeutungszusammenhang "sozialer Praktiken" bezeichnet. Professionalität kann daher, gesamtgesellschaftlich gesehen, in beruflichen wie außerberuflichen Handlungsfeldern in Form sozialer Praktiken entwickelt und realisiert werden. Kategorial ist Professionalitätsentwicklung unabhängig von berufsständischen Konnotationen. Sie beschreibt vielmehr das Auf-Dauer-Stellen einer reflektierten und intersubjektiv begründbaren Realisierung pädagogischer Funktionen innerhalb lernförderlich strukturierter Handlungsfelder.

Wenn in dieser Dissertation im Kontext des Lehrerberufs von „Professionalität“ gesprochen wird, geschieht dies aus dem Blickwinkel des kompetenztheoretischen Bestimmungsansatzes<sup>17</sup>, der sich auch im Expertiseansatz von Bromme und anderen wiederfindet (Berliner, 2001, 2004; Bromme, 1992, 2001, 2008). Das Expertisemodell liefert Hinweise auf die Einschätzung der Entwicklung von Professionalität von Lehrern. Beim Expertenparadigma wird davon ausgegangen, dass spezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten in theoretischen und praktischen Phasen erworben werden können (vgl. König, 2010), eine Annahme, die bei der Betrachtung und Einschätzung der Professionalisierung von Berufsanfängern hilfreich sein kann.

Professionalität beruht auf einem in sich kohärenten Ensemble von Wissen und Können, das inhaltlich und strukturell durch die je spezifischen Anforderungen in der Alltagspraxis bestimmt ist. (Vanier, 2015, S. 177)

Die Alltagspraxis von Studienreferendaren unterscheidet sich in Teilen von der berufserfahrener Lehrer. Dies betrifft nicht nur die Unterrichtssituation, die durch Ausbildungsunterricht und selbständigen Unterricht gekennzeichnet ist, sondern auch das Wissen und die Erfahrung, die Studienreferendare noch erwerben müssen, wobei konzeptuelles Wissen die Wahrnehmung einer Situation strukturiert und einen Ordnungsrahmen für Erfahrungen bildet (vgl. Baumert et al., 2011). Die Ausbildung von Professionalität wird in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Studienreferendare (OVP, 2011) kompetenzorientiert auf unterschiedliche Handlungsfelder bezogen. Aufgabe der Ausbildungssysteme Schule und ZfsL (Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung) ist es, Wissen zu vermitteln, das hinreichende Handlungsrelevanz besitzt und dessen Umsetzung zu ermöglichen, zu beobachten und zu

---

<sup>17</sup> Neben dem kompetenzorientierten Bestimmungsansatz gibt es auch noch den strukturtheoretischen (vgl. z.B. Helsper, 2002, 2004, 2007; Oevermann, 1996, 2002, 2008; zit. nach Terhart 2011) und den berufsbiographischen (vgl. z.B. Reh & Schelle, 2006; Herzog, 2011; zit. nach Terhart, 2011) Bestimmungsansatz

reflektieren, so dass Berufsanfänger in relativ kurzer Zeit ein breites Verhaltensrepertoire entwickeln können.

Professionswissen umfasst neben fachlichem und fachdidaktischem Wissen auch pädagogisch-psychologisches Wissen (vgl. Shulman, 1987; Rauin, 2007). Im Idealfall sollen angehende Lehrer in der ersten Ausbildungsphase in allen drei Bereichen Wissen erwerben, das dazu dient, ihre spätere Praxis zu bewältigen (vgl. Krauss et al., 2004). Allgemein pädagogisch-psychologisches Wissen – Shulman (1987) bezeichnet es als *general pedagogical knowledge* – zielt auf eine Reihe von Kompetenzen ab, z.B. Klassenführung und Orchestrierung des Lernprozesses<sup>18</sup>, umfasst aber auch allgemeines Wissen über Entwicklung und Lernen, Diagnostik und Leistungsbeurteilung, professionelles Verhalten im Kontakt mit Schule und schulischer Umwelt (vgl. Baumert et al., 2011). Voss und Kunter (2011) definieren pädagogisch-psychologisches Wissen als „Wissen, das für eine erfolgreiche Gestaltung und Optimierung der Lehr-Lern-Situation in verschiedenen Unterrichtsfächern nötig ist und deklarative sowie prozedurale Aspekte [...] beinhaltet.“ (Voss & Kunter 2011, S.194). Als Bereiche, für die dieses Wissen zutrifft, benennen sie Wissen über Klassenprozesse, Wissen über Schüler und Quellen für Heterogenität der Schülerschaft.

Trotz aller begrifflichen Unschärfen zeigen Übersichtsartikel und Metaanalysen weitgehend konsistent, dass vor allem drei Instruktionsdimensionen für die Initiierung und Aufrechterhaltung verständnisvoller Lernprozesse bedeutsam sind (Brophy, 2000; Hattie, 2009; Helmke, 2009; Holzberger et al., 2006; Seidel & Shavelson, 2007; Walshaw & Anthony, 2008). Diese Dimensionen sind: (1) kognitiv herausfordernde Lerngelegenheiten in den Kernbereichen der jeweiligen Domäne, (2) Lernunterstützung durch sorgfältige Überwachung des Lernprozesses, individuelle Rückmeldung und adaptives Unterrichten und (3) ein effizientes Klassen- und Zeitmanagement des Unterrichtsverlaufs. (Baumert et al., 2011, S.13)

Allgemein-psychologisches Wissen stellt die Grundlage dar für die Entwicklung von Strategien zur Realisierung dieser drei Dimensionen. Voss & Kunter (2011) weisen darauf hin, „dass Lehramtskandidaten mit hohem pädagogisch-psychologischem Wissen einen Vorteil bezüglich der kognitiven Grundfähigkeiten aufweisen, über höheres fachliches und fachdidaktisches Wissen verfügen und einem transmissiv-rezeptiven Lehrverständnis weniger stark zustimmen.“ (Voss & Kunter, 2011, S. 207).

Allerdings zeigen Untersuchungen (vgl. z.B. Schwarzer & Warner, 2011) auch, dass Lehramtsanwärter insbesondere im pädagogisch-psychologischen Bereich mit sehr heterogenen Vorkenntnissen und Erfahrungen in den Vorbereitungsdienst gehen. Es gibt bisher für das

---

<sup>18</sup> Hierunter versteht man: 1. Inszenierungsmuster von Unterricht, 2. Variation von Sozialformen und Methoden, 3. Effektive Klassenführung, 4. Sicherung einer konstruktiv-unterstützenden Lernumgebung

Lehramtsstudium keinen verpflichtenden Kanon an Themen, die konsequent auf die zukünftige Tätigkeit vorbereiten (vgl. Terhart, 2009)<sup>19</sup>. Solange es auch keine klaren Absprachen über Inhalte und Arten der Vermittlung von Expertenwissen und -können zwischen den Hochschulen und den Ausbildungsseminaren gibt, erleben Lehramtsanwärter keine Kontinuität (vgl. Schaefers, 2002). Eine Reihe von Untersuchungen bestätigt die Schwierigkeit des Übergangs vom Studium ins Referendariat (vgl. Veenman, 1984; Friedman, 2000; Stokking, Leenders, De Jong & Van Tartwijk, 2003; Klusmann et al., 2012).

Die Marburger Studie zur Gymnasiallehrausbildung (vgl. Lersch 2003, 2006) untersuchte eine Stichprobe von 200 Teilnehmern, die in drei Kohorten unterteilt waren: Studierende im 4. Semester (N=98), Studierende des 8. Semesters (N=45) und Referendare des Marburger Studienseminars (N=57). Während das Interesse der Studierenden (N=143) an ihren Fächern von 60% als „sehr wichtig“ und von 32,2% als „wichtig“ bezeichnet wurde, befanden nur noch 22,4% die Vermittlung von Fachwissen als „sehr spannend“ und 51% als „spannend“. Dagegen erschien 63,6% der pädagogische Umgang mit Kindern als „sehr spannend“, 28,7% als „spannend“. In späteren Forschungszusammenhängen kamen Terhart (2009), Kleickmann, Anders (2011) zu einer ähnlichen Einschätzung. Hierzu Terhart (2009, S. 427): „Die fachliche Qualifizierung wird dominant aus der Perspektive der wissenschaftlichen Disziplin gesehen, nicht aus der Perspektive des späteren Unterrichtsfaches.“ Alle 200 Befragten der Marburger Studie waren von der Wichtigkeit einer guten didaktischen und pädagogischen Qualifikation überzeugt. Die befragten Referendare (N=56) gaben allerdings an, in ihrer Studienzeit Berufsfeldbezug vermisst zu haben. Auf die Frage nach dem Nutzen der Studienelemente bei der Bewältigung der aktuellen Aufgaben gaben sie an, vor allem von fachwissenschaftlichen Studien zu profitieren und am wenigsten von erziehungswissenschaftlichen Studienelementen (35,7% „wenig“ und 35,7% „gar nicht“). Beim Vergleich der drei Gruppen zeigte sich, dass die Qualität erziehungswissenschaftlicher Studien mit zunehmendem Fortschreiten in der Ausbildung schlechter eingeschätzt wurde. Die Befragten wünschten sich

---

<sup>19</sup> „Traditionell ist dieses Lehrangebot wenig strukturiert, nicht kumulativ und auch nicht durchweg auf die spätere Berufswirklichkeit der Lehramtsstudierenden gerichtet.“ (Terhart, 2009, S. 428) Eine Umfrage des GEW-Landesverbandes Saarland im Jahr 2012 ergab, dass viele Lehramtskandidaten „...keinen kontinuierlichen und sinnvollen Wissens- und Kompetenzakkumulationsbogen ausmachen, der die Berufssozialisation plan- und berechenbar macht, und sehen die Ausbildung daher als größtenteils nicht als professionell und gut durchdacht an.“ (Klein, 2014, S.2) Die Ergebnisse von Studienreferendaren der weiterführenden Lehrämter bescheinigten der Ausbildung dabei eine sinnvollere Verbindung von Theorie und Praxis als die der Lehramtskandidaten für den Primarbereich.

insbesondere für dieses Feld am stärksten Praxisbezug. Auch Böhner (2009, S. 441) weist auf diese Thematik hin:

Absolventen im Vorbereitungsdienst kritisieren, dass im Studium erworbenes Wissen im Vorbereitungsdienst kaum anschlussfähig und fachdidaktisches sowie erziehungswissenschaftliches Wissen aus der ersten Phase eher nicht grundlegend sei und hinterfragen die Notwendigkeit der Phasengliederung (z.B. Holländer 2006).

Vanier (2015, S.35) sieht einen Grund dafür in der Art des Wissenserwerbs in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Zu einem früheren Zeitpunkt stellt sie in diesem Zusammenhang fest:

Lehrveranstaltungen, die den Studierenden selbstgesteuertes Lernen ermöglichen und abverlangen, scheinen nachfolgend (im Referendariat) zu einer höheren Handlungskompetenz zu führen als bei Vergleichsgruppen aus ‚konventionell‘ belehrenden universitären Veranstaltungen (vgl. u.a. Blömeke & Suhl 2010, Lipowsky 2003). (Vanier, 2013, S. 35)

Vanier (2015) zeigt im Rückgriff auf die Expertenforschung, dass erst Rekonstruktionsprozesse zu wirksamem Wissen und Können führen. Als hilfreich benennt sie hierbei z.B. kooperative Lernprozesse, die Methode des lauten Denkens von Experten oder die Kommentierung von Videographien. Solche Möglichkeiten lassen sich in Form von Lehrertrainings praxisnah vermitteln (vgl. Vanier, 2013).

Unter dem Begriff der »Konstanzer Wanne« beschrieb die Konstanzer Gruppe um Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann (1978) bereits vor vierzig Jahren den „Praxisschock“ junger Lehrerinnen und Lehrer beim Eintritt in den Berufsalltag. Die Berufsanfänger fühlten sich auch damals weder fachlich gerüstet noch kompetent, die tägliche Unterrichtspraxis zu bewältigen. Die Einführung von Schulpraktika sollte in der Folgezeit den Übergang vom Studium in den Vorbereitungsdienst reibungsloser machen, jedoch zeigten Untersuchungsergebnisse z.B. von Jäger & Milbach (1994), dass die Qualität von Praktika und deren Anbindung an die universitäre Ausbildung sehr unterschiedlich waren. Flach et al. (1995) stellten fest, dass selbst Studienreferendare, die mit Optimismus und Enthusiasmus in ihre Ausbildung gingen und sich durch ihr Studium gut gerüstet fühlten, in den ersten drei bis sechs Monaten der zweiten Ausbildungsphase starke Belastung und Krisen erlebten.

Tynjälä & Heikkinen (2011) machten die Feststellung, dass der Realitätsschock, im Sinne einer Stressreaktion, damit zu tun hat, dass Berufsanfänger sofort mit allen Anforderungen des Berufs, wie z.B. Unterrichten und Unterrichtsvorbereitungen, Kommunikation mit Kollegen und organisatorischen Aufgaben, konfrontiert werden. Ähnlichen Bedingungen sind bereits Studienreferendare ausgesetzt. Wenn sie sich in dieser Situation auch noch unzu-

reichend vorbereitet fühlen, wird nachvollziehbar, wenn sie sich insbesondere in den ersten Monaten der Ausbildung als stark belastet sehen.

Aktuelle Untersuchungen zeigen, dass nach dem Vorbereitungsdienst ein Teil der Berufsanfänger innerhalb der ersten 5 Jahre aus dem Beruf ausscheidet (vgl. Dicke, Parker et al., 2015). Chaplain (2008) identifizierte in Aussagen von Berufsanfängern vier Kategorien von Stressoren: Umgang mit Schülerverhalten, organisatorische Aufgaben und Zeitdruck, mangelnde Unterstützung durch Kollegen und Selbstwert, wobei der Umgang mit Schülerverhalten am häufigsten genannt worden war.

Schwarzer & Warner (2011) stellten fest, dass selbst Studienreferendare mit allgemeinspsychologischem Professionswissen nicht automatisch zu kompetentem Handeln gelangten. Stern (2009, S. 359) merkt hierzu an:

Dass die Vorstellung, wonach man sein an der Universität erworbenes Wissen über advanced Organizer, Gruppenpuzzle oder andere wichtige pädagogische Konzepte problemlos aktiviert und sie im Klassenzimmer direkt in Handlungen umsetzt, mehr als naiv ist, wird allgemein gesehen. Dennoch liegt sie implizit vielen Aus- und Weiterbildungskonzepten zugrunde.

Ergebnisse der COACTIV-R-Studie<sup>20</sup> (vgl. Voss & Kunter, 2011) bestätigen, dass z.B. Klassenführung in der universitären Ausbildung eine untergeordnete Rolle spielt und Lehramtsanwärter sich in dieser Hinsicht schlecht vorbereitet fühlen. Im zweiten Jahr ihrer Ausbildung zeigten die Berufsanfänger dann jedoch meist einen Zuwachs im Bereich des Wissens zur Klassenführung (vgl. Jones, 2006; Veenmann, 1984, zit. in Voss & Kunter, 2011). Wie eine jüngere Befragung von Lehramtsanwärtern im Auftrag der GEW (Klein, 2014) zeigt, vermissen viele in der 2. Phase der Ausbildung auch jetzt noch eine angemessene Anleitung zur Unterrichtsführung (vgl. Klein, 2014)<sup>21</sup>.

Gawlitza (2014, S. 1) kam in ihrer Untersuchung von Studienreferendaren der Fächer Deutsch und Biologie zu folgendem Ergebnis:

Es lässt sich zeigen, dass alle Studienreferendare gute kognitive und motivationale Voraussetzungen mitbringen, vor allem die Deutsch-Studienreferendare. Alle Studienreferendare sind konstruktivistisch eingestellt, schätzen ihre Klassenführung positiv ein und sehen ihre Arbeit wertgeschätzt. Sie sehen sich jedoch durch das an der Universität erworbene Wissen nicht optimal auf ihre jetzige Unterrichtstätigkeit vorbereitet.

Auch sie stellte fest, dass 44,4% der Studienreferendare im Nachhinein die pädagogischen Studienanteile als zu Theorie lastig und zu praxisfern bewerteten und im eigenverantwortli-

---

<sup>20</sup> Die Studie bezog sich im Wesentlichen auf Studienreferendare der Fächer **Mathematik**.

<sup>21</sup> „Mehrfach wird über die mangelnde Relevanz, bzw. die wiederholte Behandlung von Themen in allgemeinen Seminaren geklagt, die schon im Studium thematisiert worden sind; während andere wichtige ‚Werkzeuge‘ für den Unterricht in den Augen der Befragten zu spät vermittelt werden.“ (Klein, 2014, S. 7)



chen Unterricht eine Abnahme in der konstruktivistischen Einstellung sowie eine Zunahme des Frontalunterrichts und der Disziplinierung erfolgte. Damit bestätigt sie die These von Bromme (2004), dass das Wissen über Prozesse der Klassenführung nicht gleichzeitig bedeutet, dass Studienreferendare es auch umsetzen können.

Vermutlich daher melden Studienreferendare in der Seminararbeit auch jetzt noch regelmäßig starken Bedarf an Strategien zur Klassenführung und zum Umgang mit Unterrichtsstörungen an. Blömeke (1999) weist darauf hin, dass es sich hierbei häufig um einen Wunsch nach „rezeptartigem Praxiswissen“ handelt, der als problematisch betrachtet werden muss, da dadurch notwendiges Theoriewissen schnell in den Hintergrund gedrängt wird (vgl. Schaefers, 2002). Diese Vermutung äußert auch Lersch (2006) noch im Kontext der Ergebnisse der Marburger Studie. Er mutmaßt, dass Studierende wissenschaftliche Ausbildungsangebote im instrumentellen Sinne interpretieren könnten und Regelwissen zur Bewältigung der Praxis erwarten, „...eine Auffassung, die speziell von der jüngeren Lehrerprofessionsforschung als obsolet herausgearbeitet worden ist (vgl. Radtke 1996; Kolbe, 2004)“ (Lersch, 2006, S.175).

Ausgehend von den Erkenntnissen aus dem Projekt *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss)* gelangt Kunter (2016) dann später zu einer anderen Einschätzung des Praxischocks und der Qualität des an der Universität erworbenen Professionswissens. In der Studie (vgl. Kunter et al., 2016) ließ sich bei den Befragten kein „gravierender Praxischock zu Beginn des Vorbereitungsdienstes“ feststellen. Es gab eine „hohe Stabilität von Überzeugungen und Motivation“. Es wurde zwar eine leicht erhöhte Belastung zu Beginn festgestellt, jedoch nahm diese am Ende des Vorbereitungsdienstes wieder ab. Kunter (2016, o.S.) zieht daher das Fazit:

1. Entgegen anekdotischer Hinweise besteht kein grundlegender Konflikt zwischen den an der Universität zu vermittelnden Inhalten und den Praxisanforderungen.
2. Gutes theoretisches Wissen ist eine gute Vorbereitung auf die Praxis!

Sie weist jedoch auch darauf hin, dass Theorie und Praxis nicht gegeneinander ausgespielt werden sollten und es „mehr Studien über die Effekte von Praxiselementen in der universitären Lehrerbildung“ und „Studien zur (sic!) verschiedenen Modellen des Praxisbezugs“ geben sollte (Kunter, 2016, o.S.)

Im deutschen Sprachraum wird in Zusammenhang mit der Frage, was Personen zu „guten Lehrern“ macht, der Begriff der „professionellen Handlungskompetenz“<sup>22</sup> als kennzeichnendes Merkmal benutzt (vgl. Klieme, Leutner, 2006; Oser, 2007). Professionelles Handeln beinhaltet situatives Agieren und interpretierende und handelnde Auseinandersetzung mit einer Vielzahl von Individuen mit all ihren Bedürfnissen<sup>23</sup>. Heckt (2006) weist darauf hin, dass erst das Hinzutreten von Verhaltenskompetenz zur Professionalisierung führt. „Sie schließt Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit ebenso wie die Fähigkeit, eigenes Verhalten in seinen Wirkungen auf andere einzuschätzen und nötigenfalls zu verändern ein.“ (Heckt, 2006, S.11f.).

Im Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen in NRW werden sechs sich gegenseitig bedingende Handlungsfelder<sup>24</sup> vorgegeben. In diesen sechs Handlungsfeldern „... erwerben Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter (LAA) im Vorbereitungsdienst professionelle Handlungskompetenzen und entwickeln diese bis zur Berufsreife.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010, S. 3).

Die Kultusministerkonferenz (KMK) definiert Handlungskompetenz „als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2007, S.10). Hierbei wird deutlich, dass „Bereitschaft“ und „Fähigkeit“ im *Verhalten* der Lehrer *sichtbar* werden sollen. Vor dem Hintergrund dieser Definition dient Professionswissen dem Aufbau und der Unterstützung von Fähigkeiten und Bereitschaften, die in Handlungskompetenz münden.

---

<sup>22</sup> „Leitend für die Anwendung des Kompetenzbegriffs auf die Lehrerforschung ist die Annahme, dass es sich bei den Voraussetzungen nicht um unveränderbare, allgemeine persönliche Attribute handelt, sondern um vermittelbare, speziell im Rahmen der beruflichen Ausbildung und Karriere erworbene und vertiefte Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen und Orientierungen. Lehrkräfte werden also als Professionelle verstanden, die ausgebildet werden, sich dann aber im Beruf weiterbilden, verändern und langfristig engagieren müssen.“ (Kunter, 2011, S.535)

<sup>23</sup> "Teaching is a complex activity (Doyle, 2006; Helsing, 2007) in two respects. First, classrooms have unique characteristics (Doyle, 2006). For instance, the multitude of tasks which all require an adequate response from the teacher, reflects considerable multidimensionality. As many tasks occur simultaneously, teachers need appropriate monitoring and management skills. Unexpected disruptions can occur in the classroom and put constant pressure on the teacher and the teaching task (Doyle, 2006). Second, teachers need to employ several skills for effective instruction (e.g. Baumert et al., 2010). They must choose instructional tasks and appropriate methods, establish rules and structures to manage the class, and provide students with emotional as well as individual learning support (Baumert et al., 2010; Pianta & Hamre, 2009).“ (Seiz, Voss & Kunter, 2015)

<sup>24</sup>1. Unterricht gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen, 2. Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen, 3. Leistungen herausfordern, erfassen, rückmelden, dokumentieren und beurteilen, 4. Schülerinnen und Schüler und Eltern beraten, 5. Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen, 6. Im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten.

Bei der Unterscheidung zwischen kompetent und weniger kompetent handelnden Lehrern gab es bisher in der Ursachenzuschreibung im Wesentlichen zwei Argumentationslinien: a) die der persönlichen Eignung und b) die der unterschiedlichen Qualifikationen (vgl. Kunter et al., 2011). In der COACTIV-Studie konnte eine Interdependenz zwischen beiden Aspekten nachgewiesen werden (vgl. Kunter et al., 2011). Die *persönliche Eignung* bezieht sich auf kognitive und motivationale Faktoren, wozu z.B. Selbstwirksamkeitserwartung zählt. Diese Faktoren haben sich im Rahmen der Biographie des Einzelnen ausgebildet und er bringt sie als Voraussetzungen mit in den Beruf. *Berufsbezogene Qualifikationen* beziehen sich auf kognitive Faktoren. Diese Qualifikationen können in Aus- und Weiterbildung erworben werden. Fallstudien zur Expertiseforschung zeigen, dass sich das Wissen von Lehrern im Laufe der Zeit ausbildet und daher das Wissen von Berufsanfängern weniger entwickelt ist als das berufserfahrener Kollegen (vgl. Tsui, 2003). Geht man davon aus, dass Eignung und Qualifikation sich auch gegenseitig bedingen und damit Einfluss auf Ausbildungsverläufe nehmen, sind beide im Vorbereitungsdienst in den Blick zu nehmen<sup>25</sup>.

Bei der Einschätzung der Entwicklung von Professionalität bei Berufsanfängern muss immer in Betracht gezogen werden, dass professionelles Handeln sich erst über mehrere Jahre hinweg einstellt. Der Vorbereitungsdienst stellt dabei die ersten eineinhalb Jahre der Berufspraxis dar. Es gibt eine Reihe von Ansätzen, diese Entwicklung zeitlich zu bestimmen. So stellt Huberman (1991) ausgehend von der Analyse von Lehrerbiographien (N=160) ein Modell der beruflichen Entwicklung der Lehrperson auf, das sich an das dreistufige Modell des Lehrens

---

<sup>25</sup> „Baden-Württembergische Längsschnittstudie zum Studierverhalten und zur Eignung für den Lehrberuf: Beginnend 1995 wurde über zwölf Jahre hinweg die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften untersucht (Rauin / Maier 2007). Im Rahmen von Selbsteinschätzungen ihrer pädagogischen Kompetenzen wurden die Studierenden und Lehramtsanwärter/innen in die drei Typen "riskant", "pragmatisch" und "engagiert" eingeteilt; aufschlussreich für den Vorbereitungsdienst ist, dass innerhalb von vier Jahren vom Studium bis nach Abschluss der zweiten Ausbildungsphase der Anteil der als "riskant" eingestuften von 27 auf 17 Prozent fällt und der als "engagiert" typisierten von 35 auf 44 Prozent steigt (Rauin 2008). Inwieweit dies auf die Anforderungen und die Ausbildung im Vorbereitungsdienst zurückzuführen ist, war nicht Untersuchungsgegenstand. Jedoch liefert der Befund einen Indikator dafür, dass im Vorbereitungsdienst aus als "riskant" eingruppierten entweder engagierte Lehrkräfte werden oder eine späte professionelle Umorientierung erfolgt. Dies ist insbesondere unter der Perspektive bedeutsam, dass in der gleichen Studie in der letzten Erhebung weitere vier Jahre später diagnostiziert wurde, dass weitaus mehr der "riskanten" Gruppe sich als stark belastet oder bereits im Burnout empfanden als in der "engagierten" Gruppe, ganz entgegen der verbreiteten These, dass hohes Engagement zur Überlastung führe (Rauin 2008).“ (Böhner, 2009, S. 445)

und Lernens<sup>26</sup> nach Fuller & Brown (1975) anlehnt. Die beiden ersten Phasen nach Fuller & Brown (1975), die des Überlebens (survival stage) und Entdeckens (mastery stage), werden hierbei auf die ersten drei Berufsjahre gelegt. Danach folgen die Stufe der Beherrschung der wesentlichen Aspekte des Lehrerhandelns und die Entwicklung eines situationsangemessenen eigenen pädagogischen Stils. Die Ausbildung der Studienreferendare fiele demnach in die erste Phase mit dem Übergang zur zweiten. Bezogen auf die zeitliche Ansiedelung von Trainingseinheiten kann das bedeuten, dass eine Trainingseinheit relativ früh ansetzt, um den angehenden Lehrern erste wirksame und einfache Strategien und Methoden zu vermitteln, die ihnen in der Anfangszeit Unterstützung bieten. Eine zweite Trainingseinheit kann dann zur Vertiefung und Verfeinerung der Kenntnisse zu erweiterten Handlungsoptionen und Methoden verhelfen, die zu einer flexibleren Unterrichtsgestaltung führen.

Aus der Kognitionspsychologie kommt das Novizen-Experten-Paradigma nach Berliner (1986, 1988, 2001, 2004). Es umfasst 5 Stadien der Entwicklung von Expertise (vgl. Tab. 2-1). Bromme (1992, 2001, 2008) hat dieses Modell im Rahmen der Lehrerforschung weiter ausgearbeitet. Er sieht die berufliche Entwicklung „als sukzessiven Aufbau von professionsspezifischen Fähigkeiten und professionellem Wissen“ (Kraler, 2008, S.4). Bezogen auf das Phänomen der Konstanzer Wanne gelangt Kraler (2008, S.4) zu folgender Interpretation:

Die Handlungen von Novizen sind zwar oft rational begründet, aufgrund des hohen Anteils neuer bzw. unbekannter Faktoren (...) noch wenig adaptiv und flexibel. Mit komplexen Situationen des Unterrichtsalltags verknüpfte (teil-)automatisierte Handlungsmuster müssen erst erworben werden. Besonders »in Störungssituationen tritt Hektik und rigides Verhalten auf.« (Reusser/Messner, S. 162). – Der fortgeschrittene Anfänger orientiert sich im Unterschied dazu bereits an seinen praktischen Handlungserfahrungen und kann auf ein Set episodischer Erinnerungen an ähnlichen Fällen zurückgreifen. Das Handeln wird damit beweglicher und kontextbezogener.

---

<sup>26</sup> Stufenmodell nach Fuller & Brown (1975): 1. survival stage: „Die Lehrperson ist damit beschäftigt, den Alltag zu bewältigen und im Klassenzimmer 'zu überleben'. Sie ist sich gewissermassen selbst noch das grösste Problem.“ (Messner & Reusser, 2000, S.160); 2. mastery stage: „Die Lehrperson bemüht sich um Beherrschung/Gestaltung der Unterrichtssituation. Langsam erfolgt eine Ablösung vom *Ich*-Bezug zum Situationsbezug, vom bloßen Überleben zur routinierten Unterrichtsgestaltung.“ (Messner & Reusser, 2000, S. 160); 3. routine stage: Die Lehrperson bemüht sich um die Ausübung erzieherischer Verantwortung. Schülerinnen und Schüler und deren individuellen Interessen und Nöte stehen im Zentrum. Übergang auf eine individual-pädagogische Perspektive.“ (Messner & Reusser, 2000, S. 160)

Stadium	Merkmale
<b>Novize</b>	Handeln nach allgemeinen, situationsunspezifischen Regeln, wenig adaptiv und flexibel, auf Störungen wird hektisch und oder rigide reagiert.
<b>Fortgeschrittener Anfänger</b>	Orientierung an zunehmenden eigenen Handlungserfahrungen, zunehmend situationsspezifisches Reagieren und wachsende Beweglichkeit und Verhaltensvielfalt
<b>Kompetenter Praktiker</b>	Fähigkeit zur Analyse von Unterrichtssituationen und Verfügen über flexible Handlungspläne für viele Standardsituationen; in Krisensituationen fehlt noch der Blick für das Wesentliche
<b>gewandten Praktikers</b>	Gute und sichere Sicht auf Unterrichtsgeschehen und intuitiv nutzbares Wissen, bewusste Reflexion tritt zurück, Handeln wird flexibel und differenziert in vielen Situationen umgesetzt
<b>Meister oder Experte</b>	routinierte, schnelle und angemessene Reaktionen auf viele unterschiedliche und schwierige Unterrichtssituationen; sofortiges Erkennen der ‚richtigen‘ Merkmale kritischer Ereignisse, scheinbar anstrengungsfreies Handeln

Tab. 2-1 Das Novizen-Experten-Paradigma und die Struktur professionellen Wissens (vgl. Messner & Reusser, 2000, S. 24)

Je nach Vorerfahrungen aus der ersten Ausbildungsphase befinden sich Studienreferendare beim *Eintritt* in die zweite Ausbildung meistens entweder am Ende des Novizenstadiums oder am Anfang des Stadiums des fortgeschrittenen Anfängers. Innerhalb ihrer Ausbildungszeit gelangen Studienreferendare, je nach individuellen Voraussetzungen und Qualifikationsmöglichkeiten (vgl. z.B. Blömeke et al., 2008, Kunter et al., 2011), in der Regel an die Stufe des kompetenten Praktikers heran, d.h. sie verfügen in einigen Standardsituationen bereits über flexible Handlungspläne.

Bybee (1997) stellte ein Modell zum Aufbau von Kompetenzen Auszubildender auf. Die Situation von Studienreferendaren lässt sich in dieses Modell einordnen (vgl. Tab. 2-2). Mit Blick auf die Ausbildung von Lehrern, können die ersten beiden Stufen im Bereich des Lehramtsstudiums angesiedelt werden. Dort werden Kenntnisse und Fertigkeiten überwiegend in Vorlesungen und im Wesentlichen Theorien und Literatur bearbeitend nominell erworben (Stufe 1). Die dazu passenden Fertigkeiten werden in eher praxisorientierten Studienangeboten, z.B. Trainings, oder in Praktika angebahnt, wobei es hierbei um erste Ansätze beruflichen Handelns geht. (Stufe 2). In der zweiten Ausbildungsphase durchlaufen die Studienreferendare dann im Kontakt mit der Praxis die beiden anderen Stufen. Ihr Handeln gewinnt an Sicherheit und Komplexität, wobei es Aufgabe der fachlichen und überfachlichen Seminare ist, Handlungswissen mit Unterrichtserfahrungen zusammenzubringen.

Stufen der Kompetenz	Merkmale
1. Nominelle Kompetenz	Auszubildende verfügen über ein oberflächliches begriffliches Wissen, ohne dass dieses bereits handlungsleitend im Sinne beruflicher Handlungsfähigkeit ist.
2. Funktionelle Kompetenz	Fachlich-instrumentelle Fähigkeiten beruhen auf den dafür erforderlichen elementaren Fachkenntnissen und Fertigkeiten, sind aber in Zusammenhängen und Bedeutung für die berufliche Tätigkeit noch nicht vollständig durchdrungen sind. Professionalität äußert sich als weitgehend kontextfreies Wissen und entsprechende Fertigkeiten.
3. Prozessuale Kompetenz	Berufliche Aufgaben werden in ihren Bezügen zu beruflichen Arbeitsprozessen und -situationen interpretiert und bearbeitet.
4. Ganzheitliche Gestaltungskompetenz	Aufgaben werden entsprechend ihrer jeweiligen Komplexität wahrgenommen und unter Berücksichtigung vielfältiger Rahmenbedingungen sowie der divergierenden Anforderungen an den Arbeitsprozess und das Arbeitsergebnis gelöst.

Tab. 2-2 Modell zum Aufbau beruflicher Kompetenzen von Studienreferendaren in Anlehnung an Bybee, 1997, zit. in Rauner, 2009)

Hall & Hord (2006) gehen in ihrem Konzept CBAM (Concerns Based Adoption Model) von einem Zeitraum von 3-5 Jahren für den souveränen Umgang mit neuen Methoden aus. Sie benennen 8 Ebenen der Anwendung neuer Verfahren (vgl. Tab. 2-3).

Ebene	Merkmale
Nichtnutzung	Verfahren sind zwar bekannt, werden jedoch nicht genutzt
Orientierung	Es besteht Interesse und weitere Informationen werden nachgefragt
Vorbereitung	Es besteht die Bereitschaft, ein Verfahren zum ersten Mal einzusetzen
Mechanische Verwendung	Das Verfahren wird noch unbeholfen und wenig flexibel eingesetzt
Routine	Das Verfahren wurde oft genug eingesetzt, um in bestimmten Situationen glatt zu verlaufen
Verfeinerung	Das Verfahren wird in neuen Situationen eingesetzt und erprobt.
Integration	Das Verfahren wird in neuen Situationen oder in Kombination mit anderen Verfahren eingesetzt.
Neue Ausrichtung	Suche nach neuen und weiteren Verfahren

Tab. 2-3 Ebenen der Nutzung von Verfahren des CBAM Konzepts in Anlehnung an Bennett (2006); Übers. durch die Verfasserin

Bei der Umsetzung von wenig komplexen Verfahren zur Gestaltung von Unterricht erreichen Lehramtsanwärter im Laufe ihrer Ausbildung vermutlich die Ebene der Routine. Die Nutzung komplexer Strategien und Methoden dürfte sich erst im Verlauf der weiteren Praxis einstellen, da diese viel Übung erfordern. Bei der Entwicklung von Handlungskompetenz in der Ausbildung, z.B. in Form des Umgangs mit kooperativen Lernformen, würde das bedeuten, dass Leistungen und Entwicklungsstände von Lehramtsanwärtern vor dem Hintergrund der o.g. Ebenen und Stadien einzuschätzen und zu bewerten sind und auf den einzelnen Ebenen

entsprechende Unterstützung notwendig ist. Außerdem sind Verfahren auszuwählen, die zwar einfach zu handhaben sind, jedoch gleichzeitig die Erreichung höherer Lernzielebenen bei den Schülern ermöglichen.

Hall & Hord (2006) identifizieren in ihrem Konzept zusätzlich sieben „*levels of concern*“<sup>27</sup>, die Menschen im Verlaufe von Veränderungen durchlaufen (vgl. Tab. 2-4). Sie gehen davon aus, dass Menschen, die sich in Veränderungsprozessen befinden, sich in der Regel zuerst für den Nutzen für sich selbst und die Machbarkeit interessieren (Ebenen 0 bis 3) und danach erst den Einfluss der Maßnahme auf andere und die Kooperation mit anderen in Betracht ziehen.

Stadium	Mögliche Verbalisierung
6. Neuorientierung (refocussing)	Ich hätte da ein paar Ideen, wie das besser funktionieren kann.
5. Zusammenarbeit (collaboration)	Wie kann ich das, was ich tue, mit der Arbeit anderer verbinden?
4. Konsequenzen (consequences)	Wie beeinflusst das meine Schüler? Wie kann ich das verbessern, um noch mehr erreichen.
3. Management (management)	Ich verbringe meine ganze Zeit mit der Planung und Vorbereitung.
2. persönliche Ebene (personal)	Welchen Einfluss hat die Veränderung auf mich?
1. Information (informational)	Ich brauche dazu mehr Informationen.
0. Bewusstsein / Kenntnis (awareness)	Ich mache mir nur wenige Gedanken.

Tab. 2-4 Sieben „*levels of concern*“ und entsprechende Verbalisierungen nach Hall & Hord (2006) [Übers. durch die Verfasserin]

Studienreferendare sind in einem fortschreitenden Prozess der Veränderung. In Zusammenhang mit Ausbildung und Trainings macht es Sinn, diese Stadien in den Blick zu nehmen, um nicht zu schnell zu viel von den Berufsanfängern zu erwarten. Gerade in der ersten Zeit machen sie viele unterschiedliche Erfahrungen im Bereich der Veränderungsebenen 0 bis 3 und müssen diese verarbeiten. Durch Unterstützung und Aufzeigen konkreter Maßnahmen können sie dann allmählich auch an die Ebenen 4 bis 6 herangeführt werden.

<sup>27</sup>Hall & Hord (2006, S. 138) definieren ‘concern’ folgendermaßen: “The composite representation of the feelings, preoccupation, thought, and consideration given to a particular issue or task is called concern. Depending on our personal make-up, knowledge, and experiences, each person perceives and mentally contends with a given issue differently; thus there are different kinds of concerns” (p. 138). “concern” wurde nicht übersetzt, weil es keinen Begriff im Deutschen gibt, der die Bedeutung genau erfasst. Am ehesten würden hier die Begriffe „Belang“ oder „Betroffenheit“ passen.

„Weiterhin spielen im Vorbereitungsdienst auch zeitlich überdauernde Motive und Überzeugungen sowie Werte eine bedeutsame Rolle (vgl. Blömeke 2007), und es treten stabile Persönlichkeitsmerkmale mit hohem prognostischem Wert zum Berufserfolg (vgl. z.B. Mayr/Neuweg 2006; Mayr 2007) in den Vordergrund.“ (Böhner, 2009, S. 440). In Zusammenhang mit der Frage, welchen Beitrag Ausbildung beim Aufbau oder der Veränderung des *Selbstkonzepts* von Lehrern spielen kann, und welche Faktoren dabei beachtet werden müssen, orientiert sich Korthagen (2004) in seinen Ausführungen an einem Schichtenmodell<sup>28</sup>. Hierbei benennt er fünf Schichten: 1. Verhalten (*behavior*), 2. Kompetenzen (*competencies*), 3. subjektive Überzeugungen und Werthaltungen (*beliefs*<sup>29</sup>), 4. Selbstkonzept (*identity*), 5. Anliegen (*mission*):

Die äußere Schicht ist die *Verhaltensebene* (*behavior*), gefolgt von der *Kompetenzebene* (*competencies*), bei der es um vorhandene, aber nicht notwendigerweise gezeigte, Fähigkeiten und Fertigkeiten geht. Verhalten und Kompetenzen sind in der Regel noch leicht zugänglich für Veränderungen, d.h. hier können kognitive und aktionale Qualifikationen angeregt, beobachtet und beeinflusst werden. Die darunter liegende Schicht ist die der *Werthaltungen und Überzeugungen* (*beliefs*), die aus Annahmen und Vorstellungen des Individuums über sich und die Welt, beim Lehrer aus denen über Schule, Schüler, Unterrichten und Erziehen besteht (vgl. Korthagen, 2004). „Teachers’ ways of working are inexorably bound by personal beliefs, values, notions of self efficacy and professional identity.“ (Saunders, 2012, S. 123). Überzeugungen sind stärker in der Biographie des Einzelnen verankert und haben mit dem eigenen Erleben zu tun. Bei Lehrern spielt in dieser Hinsicht z.B. die eigene Schulerfahrung

---

<sup>28</sup> „In the literature, one often finds references to ‘the Bateson model’, in which the levels are visualized as stacked (see, for example, Dilts, 1990). However, Gregory Bateson (1904–1980) never described such a model, not even in the publications to which many authors refer. Thus, the form of the model that appears in Fig. 1 cannot in fact be described as ‘the Bateson model’ either. In the present article, we refer to ‘a model of levels of change’, or briefly ‘the onion’.“ (Korthagen, 2004)

<sup>29</sup>Der Begriff ist bislang in der Literatur nicht klar definiert (Furinghetti & Pehkonen, 2002), Pajares (1992, S. 307) bezeichnet ‚beliefs‘ als „messy construct“. Baumert/Kunter (2006) fassen unter dem Begriff Werthaltungen und Überzeugungen zusammen. Es handelt sich dabei nicht um wissenschaftlich generiertes und überprüfbares Wissen. Im Lehrberuf zählen hierzu auch Subjektive Theorien über Lehren und Lernen und Ziel-systeme für Curriculum und Unterricht (Vgl. Pajares, 1992). Die Erforschung Subjektiver Theorien über Lehren und Lernen (*teachers strategies*) hat im Rahmen der Theory of Mind in der englischsprachigen pädagogischen Psychologie eine lange Tradition.

„Beliefs strongly influence how an individual frames issues, organises tasks and solves problems and can be organised into three categories, (1) beliefs teachers hold about epistemological issues; (2) interpersonal beliefs which include notions of self efficacy; and, (3) domain specific beliefs that relate to how an academic discipline should be taught. In this circumstance it becomes difficult to separate teachers’ beliefs from their instructional practice which in turn informs their selection and use of curriculum and support materials.“ (Saunders, 2012, S.123)



eine Rolle (vgl. Mayes, 2001). Die Erfahrungen, die in diesem Zusammenhang abgespeichert werden, beinhalten kognitive und emotionale Elemente und bilden auch den Grad der erfahrenen Bedürfnisbefriedigung ab. Zum Bereich der Überzeugungen gehört u.a. Selbstwirksamkeitserwartung. Im Bereich des Lehrerhandelns wird sie als grundlegende motivationale Überzeugung betrachtet, die Einfluss auf das Verhalten von Lehrern und Schülern nimmt (vgl. Tschannen-Moran et al. (1998). Woolfolk Hoy & Spero (2005) weisen darauf hin, dass sich Lehrer-Selbstwirksamkeit bereits in der Ausbildungszeit und den ersten Berufsjahren bildet. Ausgehend von Banduras (1997) Setzung, dass Selbstwirksamkeit als situiert betrachtet wird, bildet sich Lehrer-Selbstwirksamkeit aus der Bewertung vergangener Erfahrungen mit der Aufgabe oder durch Beobachtung bewältigender Modelle. Selbstwirksamkeitserwartungen nehmen dann im Sinne Banduras (1997) ihrerseits Einfluss auf Verhalten durch kognitive Prozesse, z.B. Zielsetzungen, durch motivationale Prozesse, wie z.B. der Attribuierung von Erfolg und Misserfolg, durch affektive Prozesse und durch Selektionsprozesse. Aufgrund der Beteiligung von Emotionen wird diese Schicht in Teilen unbewusst gesteuert und kann nur indirekt durch äußere Anstöße beeinflusst werden. Noch stärker verankert in der Entwicklung des Einzelnen ist die nächst tiefere Schicht, die der Identität (identity), die die Struktur des Selbstkonzepts (vgl. Gecas, 1985) schafft und das Individuum mit der Gesellschaft verbindet. Über die relationale Stellung in der Gesellschaft, womit auch Subsysteme gemeint sind, entsteht das Selbstkonzept. Die tiefste Schicht des Selbstkonzepts ist die der „Mission“ (mission). Hier geht es darum, welchen Sinn der Einzelne in seiner Tätigkeit sieht, wofür er dabei steht und welche in ihm verwurzelten Prinzipien und Werte er dabei verfolgt. Man könnte bezogen auf den Lehrberuf auch vom Berufsethos sprechen. Je nach System bilden sich unterschiedliche Selbstkonzepte aus, die in der Regel nicht unabhängig voneinander sind. Die Identität, die der Einzelne mit der Zeit ausbildet, wird zum Bestandteil seines Selbstkonzepts und ist damit nach Ansicht mancher Autoren nur schwer veränderbar (vgl. Swann, 1992, Korthagen, 2004). Demgegenüber verweist Lipowsky (2003) in seiner „empirischen Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase“ darauf, dass es eine wechselseitige Beziehung zwischen fähigkeitsbedingtem Selbstkonzept und beruflichem Erfolg gibt. Saunders (2012, S. 123) stellt bezogen auf *professionelle* Identität ebenfalls Folgendes heraus:

...notions of professional identity are dynamic, and continually being formed and reformed through interactions with others and are directly challenged when teachers are asked to change their beliefs about themselves in their instructional role and how they relate to their colleagues, students and parents (Cross and Hong, 2009).

Sie macht deutlich, dass das Selbstbild von Lehrern veränderbar ist und auch häufig die Notwendigkeit der Veränderung besteht, dies jedoch oft auch mit unangenehmen Gefühlen und Widerstand einhergeht.

Fullan (2001) benennt drei Dimensionen der Veränderung mit unmittelbarem Einfluss auf Lehrer und ihre Tätigkeit: 1. der mögliche Einsatz neuer Materialien, z.B. Lehrpläne oder Unterrichtsmaterial, 2. die Umsetzung neuer Unterrichtsansätze, Strategien oder Methodologien und 3. die mögliche Veränderung von Überzeugungen. Professionelle Entwicklung betrifft häufig alle drei Bereiche. Studienreferendare stehen noch am Anfang ihres Berufslebens, d.h. die Ausbildung hat die Aufgabe durch Unterweisung, Beratung und Feedback nicht nur Kompetenzen und Verhaltensweisen auszubilden, sondern auch die Identitätsbildung junger Lehrer so zu unterstützen, dass ihr berufliches Selbstkonzept und Wertesystem es ihnen im Laufe der Zeit ermöglicht, für sich selbst und die mit ihnen in Verbindung stehenden Personen (Schüler, Eltern, Kollegen etc.) positive Bedingungen der Entfaltung und Interaktion zu finden und zu schaffen. Durch fortschreitende, positive Professionalisierung kann ihr Enthusiasmus für ihre Tätigkeit geweckt und erhalten bleiben. Trotzdem werden Veränderungsprozesse, die vielfach auch Anpassungsprozesse sind, nicht ohne Probleme vorantreiben gehen.

Wenn Studienreferendare in ihrem Kompetenzerleben unterstützt werden sollen, müssen die Kompetenzen in den Blick genommen werden, die die Studienreferendare benötigen, um ihren Schulalltag zu bewältigen. Bezogen auf die Handlungsfelder (HF) 1, 2 und 5<sup>30</sup> des Ausbildungskerncurriculums äußern Studienreferendare immer den größten Bedarf. Aus diesem Grund wird die Untersuchung auch im Wesentlichen auf diese drei Handlungsfelder ausgerichtet (vgl. Kap. 2.2.3).

Insgesamt bleibt trotz der skizzierten Schwierigkeiten in erster und zweiter Ausbildungsphase zusammenfassend festzuhalten, dass im Sinne des kompetenztheoretischen Ansatzes (vgl. Shulman, 2004; Bromme, 1992; Baumert & Kunter, 2006; Hattie, 2009) die Entwicklung von Professionswissen, Handlungskompetenz und motivationalen Komponenten, wie z.B. Selbstwirksamkeit, unabdingbar für die Ausbildung von Professionalität ist. Lehrerbildung ist bei aller Unsicherheit darüber, wie sie *wirksam* gestaltet werden kann, die grundlegende Bedingung für die Entwicklung professioneller Kompetenz (vgl. Kennedy et al., 2008). Zu

---

<sup>30</sup>HF 1 „Unterricht gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen.“; HF2 „Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen.“; HF5 „Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen.“ (vgl. OVP, 2011)

stärken ist insbesondere der Bereich des allgemein-pädagogischen Wissens, da Berufsanfänger sich in diesem Bereich besonders unvorbereitet fühlen, wobei das Wissen umso hilfreicher ist, je mehr es mit Handlungsstrategien in Verbindung steht. Beim Umsetzen von erworbenen Kenntnissen und vorhandenen Fähigkeiten in Handlung benötigen Studienreferendare in der zweiten Ausbildungsphase gezielte Unterstützung. Sie brauchen Verfahren, die ihnen so praktikabel und Erfolg versprechend erscheinen, dass sie sie in ihrer täglichen Arbeit einsetzen und einüben und die ihnen helfen, Probleme für sich und andere befriedigend zu bewältigen. Sobald Professionswissen sich in kompetentem Handeln äußert, ist es kein träges Wissen mehr. Im Rückgriff auf Oser und Oelkers zeigt Stiller (2004) auf, dass eine standardorientierte Lehrerausbildung über Theoriewissen hinaus Übung, Training und Reflexion im komplexen Praxisfeld beinhalten muss.

Um die Studienreferendare bei der Entwicklung eines positiven beruflichen Selbstkonzepts zu stärken, scheint es ratsam, auch Werthaltungen und Überzeugungen gegenüber dem Beruf, den dort Agierenden und der eigenen Person in den Blick zu nehmen und direkt oder indirekt, z.B. durch Erfolg und positive Interaktionen, auszubilden.

Modelle zur Entwicklung von Expertise, Fähigkeiten, und berufsbezogenem Selbstkonzept zeigen, dass Studienreferendare eine Reihe von Stadien im Laufe der Entwicklung ihrer Professionalität durchlaufen. Diese Stadien sind bei der Gestaltung unterstützender Maßnahmen und bei der Einschätzung der Entwicklung der Studienreferendare zu berücksichtigen.

## 2.2 Selbstwirksamkeitserwartung im Kontext pädagogischen Handelns

---

Wie bereits in Kapitel 2.1 aufgezeigt, spielen im Kontext von Professionalisierung von Lehrern nicht nur kognitive Faktoren eine Rolle, sondern auch emotionale und motivationale. Ergänzend benennen Ergebnisse aus der Erforschung der Belastung von Lehrern, neben Kenntnissen zum Classroom Management und Fähigkeiten zur Selbstregulation, *Selbstwirksamkeitserwartung* als weitere wichtige Variable zur Erhaltung von Motivation und Gesundheit. Wenn Selbstwirksamkeit also als bedeutsam betrachtet wird, erscheint es lohnenswert der Frage nachzugehen, ob es möglich ist das Selbstwirksamkeitserleben von Studienreferendaren im Rahmen der Ausbildung durch gezielte Maßnahmen zu stärken.

In der Psychologie gibt es zwei Richtungen zur begrifflichen Klärung von Selbstwirksamkeit. Zu nennen ist hier zum einen die der Motivationstheorien und zum anderen die der kognitiven Theorien. Während einige Vertreter der *Motivationstheorien* die Freude an der Bewälti-

gung bzw. das Streben nach Herausforderungen (vgl. Harter, 1978) oder das Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Kompetenz (vgl. Deci, 1985) der Definition von Selbstwirksamkeit zugrunde legen, legen andere den Fokus eher auf das Erleben und Ausüben von Kontrolle (vgl. DeCharms, 1973, 1979). Die *kognitiven Theorien* der Selbstwirksamkeit betonen stärker den Aspekt der Kontrollüberzeugungen (beliefs) und die subjektive Wahrnehmung von Kausalität (vgl. z.B. Rotter, 1954). Bandura (1977a, 1986) entwickelte das Konzept der Selbstwirksamkeit aus seiner sozialen Lerntheorie heraus. Er ging vor dem Hintergrund seiner Annahme des *reziproken Determinismus* davon aus, dass menschliches Wissen ein Produkt aus der Interaktion von Persönlichkeitsfaktoren, Verhalten und situativen Umweltbedingungen ist (vgl. Bandura, 1977b, 1986, 1997). In Abgrenzung zum radikalen Behaviorismus bezog Bandura die Bedeutsamkeit und Einflussnahme von emotionalen, kognitiven, stellvertretenden, selbstregulatorischen und reflektierenden Prozessen in sein Modell ein (vgl. Bandura, 1977b, 1986, 1997). Kognitive Aspekte wie Erwartungen, verdeckte Verstärkung und verdeckte Verhaltensweisen, z.B. Gedanken, wurden im Sinne von *coverants*<sup>31</sup> (vgl. Homme, 1965 zit. in Mahoney, 1975 / 1977) einbezogen. Im Kontext der Selbstregulation spielen motivationale und volitionale Prozesse eine Rolle.

Selbstwirksamkeit (self-efficacy beliefs/efficacy expectations) bezieht sich für Bandura (1977a) auf die *subjektiven* Einschätzungen des Individuums bezüglich seiner Fähigkeiten. Sie stellt die kognitive Überzeugung des Einzelnen dar, die immer dann handlungsleitend wird, wenn eine Person sich vor Probleme gestellt sieht. Nach seiner Auffassung entscheidet sie darüber, ob ein Mensch eine Handlung ausführt oder vermeidet<sup>32</sup>. Hierbei kann zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung, die sich auf die Überzeugung genereller Problemlösungsfähigkeit bezieht und situationsübergreifend ist, und bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen, die von der gegebenen Situation oder dem Problem abhängig sind, unterschieden werden.

---

<sup>31</sup> „Der ‚coverant‘ kann als eine Reaktionsklasse definiert werden, die hauptsächlich aus kognitiven und vorstellungsmäßigen Verhaltensweisen (z.B. Gedanken und Vorstellungen) besteht.“ (Mahoney, 1975, S. 178). *Coverants* haben folgende Merkmale: 1. es sind (verdeckte) Reaktionen, 2. sie sind durch mindestens eine Person der Öffentlichkeit beobachtbar – dazu zählt auch das Individuum selbst, 3. sie werden proximal und unmittelbar abgeleitet, 4. sie beinhalten eine gewisse freiwillige Wiederholbarkeit“ (vgl. Mahoney, 1975).

<sup>32</sup> „Perceived self-efficacy is a judgement of one’s ability to organize and execute given types of performances, whereas an outcome expectation is a judgement of the likely consequence such performances will produce.“ (Bandura, 1997, S. 21).

Selbstwirksamkeit hat *zwei Komponenten*: die Kompetenzerwartung (perceived self-efficacy) und die Ergebniserwartung (outcome expectation). Während es bei der Kompetenzerwartung darum geht, dass der Einzelne davon ausgeht, eine schwierige Aufgabe oder Situation aufgrund seiner eigenen Kompetenzen bewältigen zu können (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002), beziehen sich die Handlungs-Ergebnis-Erwartungen auf die Konsequenzen, die in Folge einer Handlung erwartet werden. Hinsichtlich der Kompetenzerwartungen kann Selbstwirksamkeit noch weiter spezifiziert werden in Bezug auf *Widerstandskompetenzen* (resistance self-efficacy), *Handlungskompetenzen* (action self-efficacy), *Umgang mit Schwierigkeiten* (coping- self-efficacy), *Umgang mit Niederlagen oder Rückschlägen* (recovery-self-efficacy).

Im positiven Fall entwickeln Menschen die Zuversicht auch schwierige Aufgaben selbstständig lösen zu können und empfinden sie als positive Herausforderung. Sie sind bereit Anstrengungen auf sich zu nehmen und haben ein höheres Beharrungsvermögen<sup>33</sup>. Damit nimmt der Grad der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit Einfluss auf das Handeln des Einzelnen. Positive Kontrollüberzeugungen tragen z.B. zur psychischen Gesundheit des Einzelnen bei, indem sie beim Umgang mit Belastungen unterstützen (vgl. Flammer, 1990, 1995). Im negativen Fall führen diese Komponenten zu Hilflosigkeit – als Resultat negativer Kompetenzerwartungen – oder zu Hoffnungslosigkeit – bei mangelnder Ergebniserwartung (vgl. Schermer, 2006).

In emotionaler Hinsicht ist eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung verbunden mit Ängstlichkeit, Hilflosigkeit, Depression und einem geringen Selbstwertgefühl (vgl. Bandura, 1991). In kognitiver Hinsicht ist sie mit einer pessimistischen Einstellung gegenüber der eigenen Leistung und mit einer Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten verbunden. Hohe Selbstwirksamkeitserwartung dagegen veranlaßt zu optimistischen Einstellungen und zur Interpretation schwieriger Aufgaben als Herausforderungen. (Schwarzer, 1981, S. 182)

Ob Personen bei Widerständen aufgeben oder weitermachen, hängt von ihren Überzeugungen bezüglich ihrer Bewältigungskompetenzen ab. (vgl. Eccles & Wigfield 2002, Pintrich, 2003).

Nach Bandura (1997) ist Selbstwirksamkeit nicht durchgängig stabil, sondern kann sich entsprechend bestimmter Kontexte verändern. Mit Blick auf die Beeinflussung von Selbstwirksamkeitserwartung benennt er unterschiedliche Quellen: 1. aktive Bewältigungserfahrungen

---

<sup>33</sup> „Efficacy expectations determine how much effort people will expend and how long they will persist in the face of obstacles and aversive experiences. (...) Those who cease their coping efforts prematurely will retain their self debilitating expectations and fears for a long time.“ (Bandura, 1977a, S. 194)

gen<sup>34</sup>, 2. stellvertretende Erfahrungen, 3. Selbstverbalisierungen oder Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld (vgl. Köller & Möller, 2006) und 4. physiologische und affektive Zustände. Bandura betrachtet die aktive Bewältigung einer Situation als bedeutsamste Quelle, da die Wirkung der ausgeübten Handlung unmittelbar erlebt wird. Daher empfiehlt es sich Strategien, die sich auf die Veränderung von Selbstwirksamkeit beziehen, möglichst in aktiver Bewältigung zu verankern (vgl. Labone, 2004).

Bandura (1997) geht allerdings davon aus, dass es nicht die genannten Quellen selbst sind, die zu einer Veränderung der Selbstwirksamkeitserfahrungen führen, sondern erst die *kognitive Verarbeitung* der Wirksamkeitsinformationen. Damit werden die kognitiven Verarbeitungsstrategien als zentraler Prozess der Entstehung von Selbstwirksamkeit betrachtet (vgl. Tschannen-Moran et al., 1998). Bei der Verarbeitung werden Informationen interindividuell unterschiedlich wahrgenommen, ausgewählt, gewichtet und integriert (vgl. Schunk & Meece, 2006). Da es sich hierbei um Selbstwahrnehmungs- und Selbstbewertungsprozesse handelt, ist es durchaus möglich, dass die Kompetenzerwartung unabhängig von den tatsächlich bestehenden Fähigkeiten variiert (vgl. Schermer, 2006). Ob jemand eine Handlung als erfolgreich durchgeführt einschätzt (outcome-expectation), hängt eher von den eigenen Attributionen als vom tatsächlichen Verlauf und Ergebnis ab. Variablen, die Einfluss auf die Selektion der Informationen nehmen können, sind nach Bandura (1997) Selbst-Schemata, die Art der Aufgabe, Kontextfaktoren, der Grad der Anstrengung, die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung, die Rekonstruktionen eigener Erfahrungen und der Verlauf des Erwerbs einer Kompetenz. Bezieht sich die Erfolgszuschreibung auf internale oder kontrollierbare Faktoren, entwickelt sich Selbstwirksamkeitserwartung in der Regel positiv, wird Erfolg jedoch auf Zufall, übermäßige Anstrengungen oder das Wirken anderer attribuiert, kommt es zu einer weniger positiven Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Pintrich & Schunk, 2002). Selbst-Schemata bestimmen u.a. darüber, wie stabil die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind

---

<sup>34</sup> „This source of efficacy information is especially influential because it is based on personal mastery experiences. Successes raise mastery expectations; repeated failures lower them, particularly if the mishaps occur early in the course of events. After strong efficacy expectations are developed through repeated success, the negative impact of occasional failures is likely to be reduced. Indeed, occasional failures that are later overcome by determined effort can strengthen self-motivated persistence if one finds through experience that even the most difficult obstacles can be mastered by sustained effort. The effects of failure on personal efficacy therefore partly depend on the timing and the total pattern of experiences in which the failures occur.

Once established, enhanced self-efficacy tends to generalize to other situations in which performance was self-debilitated by preoccupation with personal inadequacies (Bandura, Adams, & Beyer, in press; Bandura, Jeffery, & Gajdos, 1975). As a result, improvements in behavioral functioning transfer not only to similar situations but to activities that are substantially different from those on which the treatment was focused.” (Bandura 1977, S. 195)

oder werden. Solange sich in einem bestimmten Kontext noch keine starken Selbst-Schemata ausgebildet haben, sind Bewältigungserfahrungen und die damit verbundenen Attribuierungen noch am stärksten formbar (vgl. Bandura, 1997).

Mit Blick auf die Gewichtung und Integration von Wirksamkeitsinformationen unterscheiden Gist & Mitchell (1992) vertieftes oder kontrolliertes Verarbeiten und oberflächliches oder automatisches Verarbeiten. Für die bewusste Veränderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ist kontrolliertes Verarbeiten erforderlich, da dadurch Informationen sorgfältiger betrachtet und auf ihre kritischen Attribute hin überprüft werden können. Die Bereitschaft zur kontrollierten Verarbeitung entsteht mit größerer Wahrscheinlichkeit, wenn die Aufgabe neu ist, wenn individuelle, aufgabenspezifische oder kontextuelle Bedingungen sich verändern oder eine Aufgabe als bedeutsam betrachtet wird. Die Genauigkeit der Bewertung von Wirksamkeitsinformationen beeinflusst ebenfalls die Entwicklung von Selbstwirksamkeit. Sie wird beeinflusst durch den Grad der Erfahrung mit der Aufgabe und der Stabilität von Aufgaben- und Persönlichkeitsattributen (vgl. Gist & Mitchell, 1992).

Während Bandura motivationale Vorgänge vorwiegend über kognitive Prozesse erklärt, fügen andere Motivationstheorien weitere Komponenten hinzu. Deci & Ryan (1985) erweiterten die Selbstwirksamkeitstheorie in ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation (self-determination theory) um Aspekte der Befriedigung von drei menschlichen Grundbedürfnissen (Kompetenz, Autonomie und Zugehörigkeit). Krapp & Ryan (2002) verweisen auf die Bedeutsamkeit von Kontextfaktoren wie soziale Beziehungen und emotionales Erleben während des Handlungsverlaufs. Emotionale Komponenten des Handelns entscheiden mit darüber, ob Menschen ihr Verhalten als erfolgreich oder wenig erfolgreich erleben und ob sie motiviert sind, auch bei Schwierigkeiten nach der bestmöglichen Lösung zu suchen.

### 2.2.1 Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern

---

Im Verlauf der Erforschung von Selbstwirksamkeit wurde immer stärker deutlich, dass sie nicht unabhängig von den Kontexten betrachtet werden kann, in denen sie entsteht und wirksam wird. Zu so genannten bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen gehören z.B. auch *berufsspezifische* Selbstwirksamkeitserwartungen, wie die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy und Hoy, 1998). Neuere Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass auch diese Differenzierung noch nicht ausreicht und es z.T. sogar bedeutsam sein kann, Selbstwirksamkeit aufgabenspezifisch zu erfassen.

sen (vgl. Klassen et al., 2011) Dies wird durch weitere aktuelle Studien (vgl. Wyatt, 2014; Wyatt, 2015) bestätigt.

Im Kontext von Schule ergibt sich ständig die Notwendigkeit, neue Erkenntnisse aus den Bereichen Erziehung und Unterrichten zu integrieren, auf gesellschaftliche Veränderungen oder politische Anforderungen zu reagieren und sich in Veränderungsprozesse einzubringen, bei gleichzeitiger Erhaltung der eigenen Leistungsfähigkeit und Gesundheit<sup>35</sup>. Lehrer-Selbstwirksamkeit wird dabei als *ein* wesentlicher Faktor für eine positive Entwicklung von Professionalität gesehen (vgl. Coladarci, 1992; Gibson & Dembo, 1984; Meyer, 2008; Ross & Bruce, 2007; Woolfolk Hoy, 2000). Allerdings darf nach Ansicht von Wheatley (2002, 2005) nicht von der Annahme ausgegangen werden, dass eine hohe Lehrer-Selbstwirksamkeit Gesunderhaltung oder positive Unterrichtsgestaltung zuverlässig voraussagen kann. Da die Selbstüberzeugung nicht immer mit den tatsächlichen Bewältigungskompetenzen übereinstimmt, kann eine übersteigerte Selbstwirksamkeit auch dazu führen, dass Lehrer resistent gegenüber notwendigen Anpassungsprozessen sind, auf Signale von außen, z.B. Schülerbeschwerden, nicht reagieren, Alternativen oder Hilfen nicht annehmen oder wahrgenommene Diskrepanzen external attribuieren (vgl. Wheatley, 2002). Diese Aussagen korrespondieren mit denen von Gist & Mitchell (1993). Wheatley (2002) weist jedoch ausdrücklich auch darauf hin, dass Zweifel an der eigenen Selbstwirksamkeit zentral zu Reflexion, Lernen und Wachstum führen können.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy und Hoy (1998, S.233) definieren *Lehrer-Selbstwirksamkeit* folgendermaßen: "Teacher efficacy is the teacher's belief in her or his ability to organize and execute the courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context." Erste Messinstrumente entwickelten Forscher der RAND Corporation (vgl. Armor et al. 1976, zit. in Schulte, 2008) auf der Basis der sozialen Lerntheorie von Rotter (1954), wobei Selbstwirksamkeit hier Kontrollüberzeugungen meint, die auf den Grad und die Möglichkeit des eigenen Einflusses der *Zielerreichung* gerichtet sind, und damit eher auf das Handlungsergebnis abzielen. Dembo & Gibson (1985) entwickelten die Instrumente weiter und unterschieden hierbei 2 Faktoren: „personal teacher efficacy“ und „general teacher efficacy“, die sie Banduras „Selbstwirksamkeitserwartung“ und „Handlungsergebniserwar-

---

<sup>35</sup> „Ein (...) kompetenter Umgang mit schulischen Anforderungen stellt sowohl für Lehrer als auch für Schüler eine wichtige Voraussetzung für hohe Motivation und hohes Leistungsniveau, für psychisches und körperliches Wohlbefinden und für hohe Berufszufriedenheit dar.“ (Warner & Schwarzer, 2009, S.629-630).



tung“ zuordneten. Diese Interpretation wurde allerdings von vielen Forschern in Frage gestellt (vgl. hierzu Schulte, 2008). Henson et. al. (2001) bezweifelten die Reliabilität und Validität der Messinstrumente zur Erfassung der „general teacher efficacy“. Erst die von Tschannen-Moran et. al. (1998) entwickelten Instrumente bildeten die Vorgaben durch das theoretische Konzept Banduras ab. Wheatley (2005) stellt fest, dass sich Banduras Setzung, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartung auf die Fähigkeit eines Individuums bezieht, eine Leistung durch ein bestimmtes Verhalten (agent means) erbringen zu können, noch in der Definition von Tschannen-Moran et. al. (1998) wiederfindet, in der Definition von Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) jedoch die Verbindung zwischen Fähigkeit und Ergebnis (agent ends) hergestellt wird: „...to bring about desired outcomes of student engagement and learning, even among those students who may be difficult or unmotivated“ (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, S. 783). Konzeptionell sind diese beiden Definitionen demnach unterschiedlich und bergen Probleme beim Vergleich von Untersuchungen zur Entstehung und Wirkung von Lehrerselbstwirksamkeit.

Im Kontext der Erforschung von Lehrer-Selbstwirksamkeit zeigt Henson (2002) auf, dass zu Beginn der Forschung die meisten Studien „correlational“ oder „cross-sectional“ (vgl. Klassen et al, 2011) waren und auf Selbstberichten beruhten. Klassen et al. (2011) bemängeln in ihrem Überblick zur Erforschung von Lehrer-Selbstwirksamkeit, dass es nur wenige Langzeitstudien gibt, die die Veränderung von Selbstwirksamkeit im Kontext bestimmter Maßnahmen erfassen, und der Zusammenhang zwischen Lehrer-Selbstwirksamkeit und Schülerleistungen kaum erforscht ist.

Weitere Probleme der Vergleichbarkeit verdeutlichen Klassen et al. (2011), wenn sie konstatieren, dass ca. die Hälfte der von ihnen untersuchten 218 Studien nicht mehr kongruent mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit von Bandura sind, obwohl sie sich darauf beziehen. Sie stellen z.B. fest, dass nur wenige Untersuchungen von Banduras Quellen der Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartung ausgehen, wenn es darum geht Faktoren zu identifizieren, die es ermöglichen durch gezielte Maßnahmen Einfluss auf die Ausbildung positiver Selbstwirksamkeit von Lehrern zu nehmen. Das geplante Vorhaben, bei dem die Stärkung von Selbstwirksamkeitserwartung durch die Stärkung von Handlungskompetenz als Quelle für Bewältigungserfahrungen (vgl. Bandura, 1997), in den Blick genommen wird, könnte einen Hinweis auf einen Einflussfaktor auf der Ebene der Bewältigungskompetenzen nach Bandura liefern.

Die meisten der von Klassen et al. (2011) in den Blick genommenen Untersuchungen beschäftigten sich mit den Auswirkungen von Lehrer-Selbstwirksamkeit auf unterschiedliche Bereiche des Lehrerhandelns oder – beides in geringem Umfang – mit Schülerwahrnehmung von Lehrerhandeln oder mit den Auswirkungen auf Schülerleistungen. So zeigt eine Reihe von Studien (vgl.z.B. Gaith& Yaghi, 1997; Guskey, 1988; Ross, 1994; Ross & Bruce 2007; Stein & Wang, 1988; Woolfolk Hoy & Spero, 2005), dass Lehrer mit hohen berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen im Durchschnitt aufgeschlossener gegenüber Neuem sind und Trainings oder Weiterbildungen stärker wahrnehmen, um dann das Gelernte auch umzusetzen. Die Höhe der Selbstwirksamkeit nimmt demnach Einfluss auf Verhalten von Personen (vgl. z.B. Schunk,1995). So zeigen Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung auch größere Ausdauer bei der Arbeit mit Schülern, die Probleme haben (vgl. Ashton & Webb,1986; Gibson & Dembo, 1984), höheren Einsatz bei Planung und Organisation von Unterricht und größeren Enthusiasmus (vgl. Allinder, 1994) und die Bereitschaft mit neuen Methoden der Unterrichtsgestaltung, die die Bedürfnisse ihrer Schüler berücksichtigen, zu experimentieren (z.B. Cousins & Walker, 2000; Gaith / Yaghi, 1997). Auch im deutschsprachigen Raum konnten Schwarzer & Jerusalem (2002) nachweisen, dass Lehrer mit hoher bereichsspezifischer Selbstwirksamkeit in der Tendenz einen anspruchsvolleren und verantwortungsvolleren Unterricht bei gleichzeitig hoher Unterstützung für Schüler durchführen. Für die hier zu planende Studie kann das bedeuten, dass es von Interesse sein kann zu überprüfen, ob die intendierten Maßnahmen bei Personen mit hoher Selbstwirksamkeit zu Beginn der Ausbildung stärker zur Übernahme und Anwendung von vermittelten Kenntnissen führen als bei Personen mit niedriger Selbstwirksamkeit.

Mittlerweile wird auch stärker in den Blick genommen, dass Selbstwirksamkeitserwartung nicht nur Indikator für Offenheit gegenüber Maßnahmen oder Anwendungsbereitschaft ist, sondern selbst durch erfolgreiches Handeln gefördert werden kann (vgl. Holzberger et al., 2013). Diese Ergebnisse korrespondieren mit Banduras (1997) theoretischer Setzung der „mastery experience“ (Bandura, 1997). Sobald Probleme im Unterricht erfolgreich gelöst werden können, vertraut der Einzelne mehr in seine eigenen Fähigkeiten (Bergmann, 2003), was ihn wiederum motiviert, neue Herausforderungen anzugehen. Im Sinne eines reziproken Wirkmechanismus (vgl. Baumert & Kunter, 2006) bedingen sich Bewältigungskompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen gegenseitig. Wong (1997) empfiehlt zur Stärkung des

Kompetenzerlebens von Lehrern eine Kombination aus der Vermittlung von wirksamen Lehrmethoden durch kompetente Modelle und gemeinsamer unterstützender Reflexion.

Holzberger et al. (2013) untersuchten im Rahmen der COACTIV-Studie<sup>36</sup>, einer der wenigen Langzeitstudien, zum einen, ob sich ein Zusammenhang zwischen der Höhe der Selbstwirksamkeit zu Beginn der Untersuchung und der Unterrichtsqualität hinsichtlich der Aspekte *kognitive Aktivierung*, *Classroom Management* und *Unterstützung bei individuellen Lernprozessen* nach Ablauf eines Jahres zeigte. Zum anderen untersuchten sie auch, ob zwischen der Höhe der Unterrichtsqualität in den genannten Bereichen und der Selbstwirksamkeit der Lehrer nach einem Jahr ein Zusammenhang bestand. Die Autoren konnten feststellen, dass Lehrer, die sich als hoch selbstwirksam einschätzten, nach einem Jahr ein Anstieg bei der Unterstützung individuellen Lernens zeigte, dass aber auch die wahrgenommene Zunahme an Kompetenzen im Bereich des Classroom Management positiv mit der Höhe der Lehrer-Selbstwirksamkeit korrelierte.

Klassen et al. (2011) warnen vor einem unkritischen Rückgriff auf die theoretische Setzung Banduras bezüglich der Quellen der Selbstwirksamkeit. Sie geben zu bedenken, dass es aufgrund ungenauer Forschung<sup>37</sup> kaum gesicherte Ergebnisse dazu gibt, ob die von ihm benannten Quellen auch tatsächlich zu Selbstwirksamkeit führen. Sie mahnen in diesem Zusammenhang:

For example, before theory-based applications to enhance pre-service teachers' self-efficacy can be developed, the theoretical foundation needs to be more firmly established. Investigating the sources of teacher efficacy is a priority for future teacher efficacy research. (Klassen et al., 2011, S.39)

Die dargestellten Ergebnisse bedeuten für die geplante Untersuchung, dass nicht nur der Einfluss der Selbstwirksamkeit auf die Nutzung der getroffenen Maßnahme betrachtet wird, sondern auch die Wirkung der Maßnahme auf die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung über die Ausbildungszeit hinweg überprüft wird. Hierbei wird zum einen ausgegangen von der Setzung Banduras, dass Bewältigungserfahrung eine Quelle von Selbstwirksamkeit ist und zum anderen von der Forderung Labones (2004), dass diese Bewältigungserfahrung im Einsatz von klar definierten Maßnahmen zu verankern sei.

---

<sup>36</sup>In der COACTIV-Studie geht es um das Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierenden Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz. Selbstwirksamkeit wurde hier also im Kontext einer bestimmten Domäne erfasst.

<sup>37</sup> "Building an understanding of how efficacy beliefs are formed provides an essential foundation for continuing research, but most researchers uncritically defer to Bandura's hypothesis that there are four sources that contribute to the formation of self- and collective efficacy beliefs." (Klassen et al., 2011, p.39)

Wie bereits angeführt, rückt die Rolle der Lehrer-Selbstwirksamkeit im Kontext der Erforschung des *Belastungserlebens* von Lehrern ebenfalls in den Blick der Forschung. Sie weist auf den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Gesundheit, Zufriedenheit und Handlungskompetenz von Lehrern hin. In ihrer Studie zur „Bedeutung des Belastungserlebens von Lehrkräften für die Qualität ihres Unterrichts“) stellen z.B. Hüber & Käser (2015) fest, dass es einen Zusammenhang zwischen der allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und der Wahrnehmung der Schüler bezüglich des Unterrichtsangebots gibt. Die allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung korreliert positiv mit Empathie und Erfolgserleben im Beruf und negativ mit Ungerechtigkeit. Die Autoren deuten dies als positiven Prädiktor für Schülerbeteiligung im Unterricht. Sie konnten auch beobachten, dass Lehrer, die sich in diesen Kontexten als selbstwirksam erlebten, zum einen besser mit täglichen beruflichen Belastungen umgingen und zum anderen aus Sicht der Schüler besser unterrichteten. Hüber & Käser (2015) gehen davon aus, dass Lehrkräfte, die sich als wenig kompetent erleben und an ihren Kompetenzen zur Unterrichtsgestaltung zweifeln, Misserfolge eher auf eigene Unfähigkeit zurückführen und aufgeben und so eher anfällig für Belastungserleben und Burnout werden.

In Zusammenhang mit der Untersuchung von Kompetenz- und Belastungserleben hat wohl die Gruppe um Jerusalem & Schwarzer den Einfluss von Lehrerfortbildung in Deutschland am umfassendsten untersucht. Beginnend mit dem Projekt „Selbstwirksame Schule“ (vgl. z.B. Schmitz & Schwarzer, 2000), bei dem Kompetenzerleben von Schülern durch Strategien zur Gestaltung von Unterricht in den Blick genommen wurde, gab es Hinweise darauf, dass eine Verbesserung der Unterrichtssituation durch den Einsatz von Strategien auch zu einer Verbesserung der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern führte. Diese Ergebnisse wurden dann in dem Projekt „Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht“ (FOSS) (vgl. Jerusalem et al. 2007) bestätigt. Bei diesem Projekt wurden Lehrer über drei Jahre begleitet (vgl. Wudy & Jerusalem, 2011). Neben der Messung der Veränderung des Kompetenzerlebens von Schülern durch die Nutzung unterschiedlicher Unterrichtsstrategien durch die Lehrer wurde auch der Annahme nachgegangen, ...

...dass die nachgewiesene Verbesserung des Sozialklimas und Stärkung sozialer Kompetenzen sowie schulischer Selbstwirksamkeit bei Schülern zu mehr Lernmotivation und weniger sozialen Schwierigkeiten im Unterricht beiträgt. Dies wiederum ermögliche ein erfolgreiches Unterrichten eher als eine demotivierte und sozial schwierige Schülerschaft. Erfolgreiches Unterrichten schließlich sollte die berufliche Selbstwirksamkeit stärken und erlebte Belastungen reduzieren. (Wudy & Jerusalem, 2011, S. 255)

Über die drei untersuchten Jahre hinweg entwickelte sich das Kompetenzerleben derjenigen Lehrer, die an den Trainings zur Gestaltung von Unterricht teilgenommen hatten, positiv im Vergleich zu Kollegen, die nicht an den Maßnahmen beteiligt waren. Wudy & Jerusalem (2011, S. 264) benennen allerdings als einschränkenden Faktor die Tatsache, dass die Lehrer der Versuchsgruppen bereits hohe Ausgangswerte<sup>38</sup> bezüglich ihrer Selbstwirksamkeit aufwiesen:

Dieses Phänomen, wonach engagierte und innovative Lehrer mit einer hoch ausgeprägten Kompetenzerwartung offener gegenüber Reformprojekten sind und sich trotz antizipiertem Mehraufwand eher bereit erklären, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen, wird in der Literatur übereinstimmend berichtet.

Bei vielen Untersuchungen auf Schulebene zeigten sich Hinweise, dass das Erleben kollektiver Selbstwirksamkeit eine Quelle personaler Selbstwirksamkeit sein kann und Lehrerkollegen Unterschiede hinsichtlich der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen aufweisen (Goddard, 2001; Jerusalem et al. 2007). Im Rahmen der Forschung von Inklusion und Grundschulpädagogik bestätigen aktuelle Untersuchungen einen positiven Zusammenhang zwischen der Einstellung von Lehrkräften zur Inklusion und der Höhe der kollektiven Lehrer Selbstwirksamkeitserwartung (Bosse et al., 2016, Urton, Wilbert & Hennemann, 2014).

#### 2.2.2 Ausbildung von berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen bei Studienreferendaren

---

Kunter (2011) konstatiert im Rückgriff auf Baumert & Kunter (2006), dass es in Deutschland kaum Studien über die Entwicklung von Selbstwirksamkeit bei Lehramtsstudierenden, Studienreferendaren oder Berufsanfängern gibt. In den letzten Jahren sind einige Untersuchungen in Deutschland hinzugekommen (vgl. z.B. Dicke, 2014, Gawlitza, 2014, Hecht, 2013, Uhde, 2015), jedoch hat sich ähnlich wie bei den Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum kein einheitliches Bild bezüglich der Veränderbarkeit von Selbstwirksamkeitserwartung bei Berufsanfängern ergeben.

Gaith und Yaghi (1997, S.452) kommen aufgrund von Forschungsergebnissen zu folgender Schlussfolgerung: „Studies have shown that teacher efficacy is more likely to increase during the period of preservice training, particularly during the first practice teaching episode (Hoy

---

<sup>38</sup> Die Einschätzungen wurden auf einer vierstufigen Likert-Skala vorgenommen. Die Ausprägung der lehrerbezogenen Selbstwirksamkeit liegt zu Beginn der Intervention in der Untersuchungsgruppe im Mittel bei 2.92 ( $SD = 0.33$ ), in der Vergleichsgruppe bei 2.85 ( $SD = 0.39$ ) und ist damit schon vor Beginn der Maßnahme als recht hoch zu bezeichnen.

& Woolfolk, 1990; Housego, 1990; Brousseau, Book & Byers, 1988).“ Auch Van Zee, Lay & Roberts (2003) weisen in ihren Studien nach, dass die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudenten anstieg, wenn sie Kurse zu Gruppenarbeit mitgemacht hatten. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2007, zit. in Schwarzer & Warner, 2011, S.504) gehen von der Vermutung aus, dass die Selbst-Schemata (vgl. Bandura, 1997), die das professionelle Selbstkonzept bilden, bei Berufsanfängern noch relativ diffus ausgeprägt sind, sich aber insbesondere in den Anfangsjahren steigern lassen.

Anders als Woolfolk Hoy & Spero (2005) stellte Schulte (2008) in ihrer Untersuchung „Struktur und Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften“ fest, dass die Lehrer-Selbstwirksamkeit weder im Studium ansteigt, noch mit den praktischen Erfahrungen im Referendariat abfällt. Obwohl sie nachweisen konnte, dass Teilbereiche der Selbstwirksamkeitserwartung in positiver Beziehung zum pädagogischen Professionswissen stehen, war kein Zusammenhang bezüglich der Diagnose von Lernvoraussetzungen, Kommunikation und Konfliktlösung sowie Anforderungen des Lehrerberufs zu erkennen.

Seiz (2009) fand heraus, dass Studienreferendare mit hoher Selbstwirksamkeit von sich glaubten, sich stärker mit Unterrichtserfahrungen auseinanderzusetzen und aktiver an der Lösung von Problemen zu arbeiten und bestätigte damit Ergebnisse von Untersuchungen mit berufserfahrenen Lehrern.

Hecht (2013) untersuchte Berufsanfänger aus dem Grundschulbereich. Sie stellte in einer Untersuchung zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen fest, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Berufsanfängern schon zu Beginn relativ hohe Werte erreichte und sich auch im Laufe ihres ersten Jahres der Lehrertätigkeit durch die Ausbildung kaum veränderte. Aufgrund der geringen und nur auf Grundschullehrer bezogenen Stichprobe (N=73) hat die Studie allerdings nur einen eingeschränkten Aussagewert.

Gawlitza (2014) führte dann eine „Analyse der Voraussetzungen, der beruflichen Belastung und der Entwicklung der professionellen Kompetenz von Lehramtsanwärtern (GY / GE) der Fächer Mathematik, Biologie und Deutsch“ durch. In diesem Kontext untersuchte sie auch deren Selbstwirksamkeitserwartungen. Im Bereich des Beratungswissens fiel die Einschätzung der Selbstwirksamkeit sehr positiv aus, d.h. die Lehramtsanwärter sahen sich selbst als kompetent an, Schüler und Eltern zu beraten.

In einer weiteren Untersuchung mit geringerem Stichprobenumfang (N=96) untersuchte Dicke (2014) den Einfluss eines Trainings zur Klassenführung<sup>39</sup> auf die Höhe der Selbstwirksamkeit von Studienreferendaren und Lehramtsanwärtern an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen.

Results regarding the effects on classroom management variables offer strong evidence that participating in classroom management training leads to perceived higher self-efficacy in classroom management, higher target achievement, more positive feedback, fewer classroom disturbances, and more prosocial success than all other participants over both time waves. (Dicke, 2014, S. 92)

Uhde (2015) untersuchte die Wirksamkeit eines Trainings zur Förderung interaktiver Kompetenzen auf das Belastungserleben von Studienreferendaren und nahm dabei u.a. die Entwicklung von Selbstwirksamkeit in den Blick. Auch in dieser Studie schätzten sich die Studienreferendare bereits zu Beginn der Ausbildung hoch ein, so dass im Verlauf der Untersuchung kein Effekt nachgewiesen werden konnte. Ähnlich wie bei Hecht (2013) war die Stichprobe mit N=28 klein.

Untersuchungen von Wheatley (2002), Settlege et al. (2009) oder Haverback & Parault (2011) weisen darauf hin, dass viele Berufsanfänger ihre Selbstwirksamkeit gemessen an ihren tatsächlichen Fähigkeiten stark überschätzen, wobei Wheatley (2002) darauf hinweist, dass in Beratungssituationen die Konfrontation mit dieser Diskrepanz und den damit verbundenen Zweifeln an der Selbsteinschätzung eine wichtige Rolle im Lernprozess von Berufsanfängern einnehmen kann.

In seinem Artikel „Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct.“ gelangt Pajares (1992) zu der Erkenntnis, dass aufgrund der unterschiedlichen Definitionen von Selbstwirksamkeitserwartung, die in Untersuchungen benutzt werden, und der darauf beruhenden Messinstrumente, zuverlässige Schlussfolgerungen bezüglich der Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartung nur in Kenntnis der Messinstrumente und Kontexte des Einsatzes zu ziehen sind. So erklärt sich u.a. auch, weshalb eine Reihe von Studien zu anderen Ergebnissen als den oben genannten gelangte.

Woolfolk Hoy & Spero (2005) zeigten auf, dass Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehramtsstudierenden im Verlauf des Studiums anstieg, nach dem ersten Jahr<sup>40</sup> als Lehrkraft jedoch wieder abnahm. Diese Aussage bestätigen Beobachtungen von Holzberger, Philipp &

---

<sup>39</sup> Das Training enthielt im Wesentlichen Elemente aus „The Classroom Organization and Management Program“ (COMP; Emmer & Evertson, 2008; Emmer et al., 1982; Emmer et al., 2002 zit.n. Dicke, 2014)

<sup>40</sup>Das erste Jahr der Berufstätigkeit (pre-service training) in Amerika kann daher bis zu einem gewissen Grad der 2. Ausbildungsphase der StudienStudienreferendare verglichen werden.

Kunter (2013), die der Ansicht sind, dass Überzeugungen sensibel auf die Veränderungen von Kontextbedingungen reagieren.

Gencer und Çakiroğlu (2007, zit. in Flores, 2015) fanden heraus, dass zusätzliche Kurse nicht signifikant zur Steigerung von Selbstwirksamkeit von auszubildenden Lehrern führten. Yilmaz und Çavas (2008, zit. in Flores, 2015) stellten fest, dass ein überwiegender Teil von auszubildenden Lehrern sich im Verlauf der Lehrertätigkeit nicht in ihren Selbstwirksamkeitswerten steigerte.

Dicke (2014) suchte bei Studienreferendaren im Bereich der Belastungsforschung nach Prädiktoren, Zusammenhängen und individuellen Differenzen bei der Entwicklung von Stress und Ressourcen bei Berufsanfängern. In einer Studie (N=1.227) stellte sie fest, dass gute Kenntnisse zu Lernen und Entwicklung und das Wissen zur Unterrichtsgestaltung zwar den Anstieg emotionaler Erschöpfung dämpfen konnten, jedoch keinen Vorhersageeffekt für Lehrer-Selbstwirksamkeit zeigten. Sie stellte im Verlauf des Referendariats einen sehr geringen Anstieg der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung fest mit der Schlussfolgerung, dass die steigenden Anforderungen im Referendariat zumindest keinen negativen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung der Studienreferendare hätten.

Trotz oder gerade wegen der noch wenig umfangreichen und uneinheitlichen Forschungslage plädieren Wissenschaftler im Kontext der Lehrerbildung für Untersuchungen, in denen neben anderen Fragestellungen die Untersuchung der Veränderbarkeit motivationaler Merkmale erfolgt, um Faktoren oder Konzepte zu identifizieren, die sich positiv auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit auswirken können (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Hierzu auch Holzberger, Philipp & Kunter (2013, S.1):

Our findings emphasize the importance of examining teachers' self-efficacy not only as a cause but also as a consequence of educational processes. Future research on teachers' self-efficacy should take a longitudinal perspective with varying time lags, identify possible mediator variables, and consider other aspects of teacher competence beyond self-efficacy when examining the effects of instructional quality.

Klassen et al. (2011) fordern die Entwicklung präventiver Maßnahmen zur Stärkung von Selbstwirksamkeit im Kontext von Lehrerbildung unter der Prämisse, dass es eine Möglichkeit gibt, die Quellen für Selbstwirksamkeit präziser zu erfassen. Wyatt (2015) hingegen setzt sich kritisch mit der Aussagekraft rein quantitativ ermittelter Selbstwirksamkeitseinschätzungen hinsichtlich der individuellen Beratung von Lehrern auseinander. Er argumentiert, dass erst die genaue Kenntnis der Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung und die Beobachtung der tatsächlichen Fähigkeiten Aufschluss darüber geben können, ob und an wel-



chen Stellen ein Berufsanfänger Unterstützung in der Ausbildung seiner Kompetenzen benötigt oder durch die Konfrontation mit seinen möglicherweise überzogenen oder zu gering ausgeprägten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu einem realistischen Selbstbild gelangen kann. Ansatzpunkt seiner Kritik ist die bisher überwiegend praktizierte quantitative Erfassung von Selbstwirksamkeit, da sie nicht unbedingt die tatsächliche Höhe der Selbstwirksamkeit der Person abbilde und letztlich keinen Aufschluss über die Quelle der Selbsteinschätzung gebe. So berichtet er aus der Arbeit mit einzelnen Lehrern in der Ausbildung, dass sichtbar erfolgreich unterrichtende und beliebte Lehrer sich selbst mit quantitativen Verfahren als gering selbstwirksam einschätzen, über die anschließende Analyse qualitativ erhobener Daten zur Selbstwirksamkeit, z.B. Interviews, dann allerdings deutlich wird, dass eher Kontextfaktoren, wie mangelnde Autonomie im Beruf, oder Persönlichkeitsmerkmale, wie defensiver Pessimismus (Wolters, 2003, zit. in Wyatt, 2015), zu dieser Einschätzung führten. Erst die Kenntnis der genauen Ursache für die niedrige Selbsteinschätzung führt seiner Ansicht zu einer Möglichkeit der Stärkung der Selbstwirksamkeit im Einzelfall.

Aus dem Blickwinkel des Lehrerausbilders argumentiert Wyatt (2015), dass quantitative Abfragen zur Einschätzungen von Selbstwirksamkeit auch deshalb wenig Informationsgehalt für die Beratung liefern, weil sie nicht immer ein klares Bild über das Itemverständnis des Probanden geben. So kann z.B. bei einer Aussage wie: „Ich kann durch meinen Unterricht auch schwache Schüler zur Arbeit motivieren.“ eine unangemessen hohe Einschätzung erfolgen, weil der auszubildende Lehrer seine eigenen *Fähigkeiten*, Probleme durch ein bestimmtes Verhalten zu bewältigen, hoch einschätzt. Er kann aber auch zu dieser Einschätzung gelangen, weil er sich stark auf seinen Einsatz von Methoden oder Mitteln bezieht, ohne dabei seine eigenen Fähigkeiten in Betracht zu ziehen, diese Mittel angemessen einzusetzen. In dem Fall, wenn gezeigte Leistungen nicht mit der Selbsteinschätzung übereinstimmen, kann es nach Wyatt (2015) wichtig sein zu wissen, welche Interpretation der zu Beratende vorgenommen hat. Daher plädiert er dafür, dass zumindest für individuelle Beratungssituationen auch qualitative Analyseinstrumente eingesetzt werden, um deutlichere Hinweise auf notwendige Unterstützungsmaßnahmen zu erlangen, die sich entweder auf Veränderungen von Selbstwahrnehmungen der Person oder auf die Verbesserung der Nutzung von Mitteln beziehen.

Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, waren und sind die Ergebnisse zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartung von zukünftigen Lehrern in der Ausbildung nicht einheitlich.

Sowohl die Höhe als auch die Tendenzen der festgestellten Veränderungen sind verschieden, wobei z.T. hohe Einstiegswerte kaum noch Steigerungen zuließen oder auf unrealistische Selbstbilder hinzuweisen scheinen. Die Vergleichbarkeit wird auch durch die Verwendung unterschiedlicher Messinstrumente (vgl. z.B. Pajares, 1992, Wyatt, 2015) oder Settings erschwert. So erfolgten Messungen lediglich ausbildungsbegleitend (vgl. Schulte 2008; Hecht, 2011; Gawlitza, 2014) oder aber bezogen auf die Auswirkungen spezifischer Interventionen (vgl. Van Zee, Lay & Roberts, 2003; Gencer und Çakiroğlu, 2007; Dicke, 2014; Uhde, 2015).

Die uneinheitlichen Forschungsergebnisse bei gleichzeitig formulierten Forderungen nach weiterer Erforschung der Möglichkeit der Stärkung von Selbstwirksamkeitserwartung bei Studienreferendaren bestärken die Entscheidung, durch eine weitere Untersuchung zu überprüfen, welchen Einfluss eine gezielte Intervention auf die Entwicklung von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehramtsanwärtern hat, um vielleicht so die Argumente der einen oder anderen Seite zu stärken.

### 2.2.3 Maßnahmen zur Stärkung von berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen

---

Im Rückgriff auf die Ergebnisse der Studien zur Möglichkeit der positiven Einflussnahme auf die Selbstwirksamkeit von Lehrern (vgl. Kap. 2.2.1.) und Berufsanfängern (vgl. z.B. Dicke, 2014; Gaith & Yaghi, 1997; Gencer und Çakiroğlu, 2007; Uhde, 2015; Van Zee, Lay & Roberts, 2003) bleibt zu überprüfen, wie eine Intervention erfolgen könnte, um bei Studienreferendaren die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, möglichst früh positive berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen aufzubauen. Hierzu Kunter et al., 2011, S.61:

Die Entwicklung berufsbezogener motivationaler Orientierungen wie intrinsischer Motivation und Selbstwirksamkeit wird besonders durch eigenes Kompetenzerleben und positives Feedback sowie Merkmale des Kontextes (z.B. Autonomieunterstützung) beeinflusst (vgl. Bandura, 1997; Deci & Ryan, 2000; Pintrich & Schunck, 1996).

Ausgehend von dieser Aussage ist auch zu überlegen, an welchen Stellen der Ausbildung dies erfolgen kann.

In Anbetracht der modularen Ausbildung von Studienreferendaren in Schule und am ZfsL sind beide Systeme mit Blick auf ihren Beitrag zur Stärkung von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung in den Blick zu nehmen. Im Rahmen der wöchentlichen Seminararbeit geht es in Anbindung an reale oder konstruierte Handlungssituationen im Wesentlichen um die Vermittlung von Professionswissen in unterschiedlichen Bereichen (vgl. Kap. 2.1.) in Anbindung an konkrete Unterrichtserfahrungen. Methoden

zur Arbeit mit Schülern werden in der Regel schriftlich oder mündlich vermittelt und können in der geringen zur Verfügung stehenden Zeit selten in vollem Umfang demonstriert und reflektiert werden, jedoch können die Studienreferendare so zumindest auf der Ebene von Orientierung, Interesse und Bereitschaft angesprochen werden (vgl. das Modell von Hall & Hord, 2006, Kap. 2.1.). Es stellt sich jedoch die Frage, ob durch die Seminarsitzungen alleine erreicht werden kann, dass Studienreferendare sich auch zutrauen, ihr Wissen in Handlung umzusetzen und ob die Erfahrungen der Studienreferendare in den Sitzungen durch vermittelte Kenntnisse angemessen reflektiert werden können, so dass Erfahrung und Reflexion zu positiver Bewältigung von Situationen und darüber zu höherem Selbstwirksamkeitserleben führen. Damit ist darüber nachzudenken, ob und wie die Seminarstruktur z.B. zeitlich und organisatorisch verändert werden kann, um Handlungskompetenz intensiver anzubahnen und mit Wissen zu verbinden. Ausgehend von Ergebnissen aus der Lehrerfortbildung zur Steigerung von Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. z.B. Appleton 1995; Cantrell, Young & Moore, 2003; Palmer, 2002; Van Zee, Lay & Roberts, 2003; Watters & Ginns, 2000) stellen sich *Trainings* als geeignete Formate dar. Es kann also in Erwägung gezogen werden, ein noch näher zu bestimmendes Konzept zur Gestaltung von Unterricht aus dem pädagogisch-psychologischen Bereich in Form von Trainingseinheiten in die Seminararbeit zu integrieren. Dies würde bedeuten, dass die Arbeitszeit über die gewohnten Sitzungszeiten von 105 Minuten hinausgehen müsste, um Methoden tatsächlich erfahrbar zu machen und vor diesem Hintergrund zu reflektieren. So kommen z.B. Hüber & Käser (2015) in einer jüngeren Untersuchung zu dem Schluss, dass in der bisherigen Lehrerbildung Aspekte wie die Schaffung eines lernförderlichen Unterrichtsklimas weniger häufig verfolgt werden. Um dem zu begegnen benötigen die Studienreferendare u.a. pädagogisch-psychologisches Wissen, das sie in Studium und Seminarsitzungen erwerben können, *und* Methoden zur Herstellung förderlicher Lernarrangements aus dem Training. Durch die Modellierung von Instruktionen und das Erleben und gemeinsame Reflektieren der Wirkung von Maßnahmen können notwendige soziale, kommunikative und methodische Kompetenzen geschult werden, die Studienreferendare werden auf diesem Weg intensiver simulativ auf die Unterrichtspraxis vorbereitet und erlangen so möglicherweise ein größeres Zutrauen in ihre Fähigkeit der Umsetzung des Gelernten in die tägliche Praxis. Seminarsitzungen

im Anschluss an die Trainingseinheit könnten zur weiteren Vertiefung und Reflexion genutzt werden, das gemeinsame Training würde dafür sorgen, dass ein gemeinsames Verständnis erzeugt wurde, vor dessen Hintergrund Erlebtes betrachtet werden kann.

Bei der Umsetzung der Trainingsinhalte im eigenen Unterricht können dann auch die vier Quellen der Selbstwirksamkeit (vgl. Bandura 1977a) zum Tragen kommen:

1. Studienreferendare machen *aktive Bewältigungserfahrungen*, indem sie ihre Kompetenzen zur Gestaltung des Unterrichts, insbesondere zur Gestaltung und Bewältigung sozialer und emotionaler Lernprozesse und Situationen *durch Üben und Erfahrung* (vgl. Abb. 2-1) aufbauen (*mastery experience*).

2. Sie machen *stellvertretende Erfahrungen* durch die Bereitstellung von bewältigenden *Verhaltensmodellen*, mit denen sie sich identifizieren und austauschen können. In der Lehrerausbildung sind dies in der Regel die Ausbildungslehrer an den Schulen. Van Zee, Lay & Roberts (2003) weisen nach, dass der Ausbildungsunterricht durch erfahrene Lehrkräfte, die als Modelle dienen, positiven Einfluss auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit hat. Begünstigend wäre dabei, wenn die Ausbildungslehrer die in der Seminararbeit vermittelten Strategien ebenfalls praktizierten und zeigten.

3. *Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld* können in Beratungsgesprächen mit Seminar ausbildern, Ausbildungsbeauftragten der Schulen, Ausbildungslehrern oder anderen Studienreferendaren vermittelt werden. Tschannen-Moran & Hoy (2007) stellen fest, dass Berufseinsteiger stärker als erfahrene Lehrer von verbalen Überzeugungen und allgemeinen Ressourcen abhängig sind. Das bedeutet, dass sie sowohl seitens der Ausbilder am ZfsL als auch seitens ihrer Ausbildungslehrer an den Schulen positives Feedback benötigen und bei ihren Unterrichtserfahrungen unterstützt werden müssen. Je enger die Systeme zusammenarbeiten, die gleichen Aspekte beachten und in die Beratung einbeziehen, desto mehr Klarheit und Unterstützung können die Studienreferendare bekommen. Eine gemeinsame Sprache ist insbesondere vor dem Hintergrund einer Reihe von Untersuchungen (vgl. Czerwenka & Nölle, 2000; Sijts, 2000; Spindler, 2000 und Košinár, 2010) erstrebenswert, in denen sich gezeigt hat, dass Lehramtsanwärter unter den ständigen Beobachtungssituationen leiden, weil sie die Rückmeldungen zu ihrem Unterricht nicht immer als transparent erken-

nen und daher für verbesserungsbedürftig halten (vgl. auch Umfragen bei Lehramtsanwärtern in Thüringen und im Saarland<sup>41</sup>, Klein, 2014).

4. In diesem Kontext wirken sich dann auch *physiologische und affektive Zustände* (Bandura, 1977a, S.200) hemmend auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit aus<sup>42</sup>. Wenn Studienreferendare sich durch negativ wahrgenommene Bewertungen als wenig kompetent in der Bewältigung ihrer Aufgaben wahrnehmen, führt dies in der Regel zur Zunahme von Aufregung und Stress. Durch das Ersetzen von Bewertungssituationen durch Beratungssituationen, in denen z.B. Benotung keine Rolle spielt und in denen Feedback unterstützend wahrgenommen wird, kann es zu positiven affektiven Zuständen kommen und Selbstwirksamkeit kann aufgebaut werden. In diesem Zusammenhang kommt den Kernseminarleitern eine besondere Rolle zu, da sie als Einzige im Ausbildungssystem keine Bewertungsfunktion haben, sondern nur beraten (vgl. OVP, NRW, 2011).

Die Beobachtungs- und Bewertungssituation im Ausbildungsunterricht bringt es auch mit sich, dass sich Studienreferendare nach eigenen Angaben in ihrem Autonomieerleben eingeschränkt fühlen. In diesem Kontext erlangt auch der selbstständige Unterricht an Bedeutung. Studienreferendare erleben ihn vielfach als bereichernd, selbst wenn bei Problemen manchmal die direkte Unterstützung vermisst wird<sup>43</sup>. Der

---

<sup>41</sup> „Erkennbar ist, dass es einen Mangel an intersubjektiv nachvollziehbaren Bewertungen sowohl der Fachleiter/innen als auch der Schulleitungen und der Studienseminarleitungen gibt und dass es zugleich einen so empfundenen Mangel an Offenlegung und Vergleichbarkeit der Bewertungskriterien zwischen den Fächern und seitens der Studienseminarleitung gibt. Es ist einem Teil der Lehramtsanwärter/innen offensichtlich nicht oder nicht genügend klar, warum sie wie bewertet werden und an welchen Kriterien sie sich in der Ausgestaltung und Vorbereitung ihrer jeweiligen Prüfungsleistungen (Lehrproben, mündliche, schriftliche, praktische Prüfungen) vorab orientieren können. Hier offenbart sich deutlich Verbesserungspotenzial.“ und „Ein beharrlicher Kritikpunkt auch dieser Befragung ist der Bedarf nach Spezifizierung und Standardisierung von Ausbildungsanforderungen und Bewertungskriterien und damit der Herstellung von Vergleichbarkeit der Anforderungen der Ausbilder. Diesem muss durch Vereinheitlichung der Ausbildung der Ausbilder, gezielte Auswahl, Eingangsqualifizierung und begleitende und ständige Fortbildung der Seminarleiter und Ausbildungslehrer begegnet werden.“ (Klein, 2014, S.18)

<sup>42</sup> „Individuals who come to believe that they are less vulnerable than they previously assumed are less prone to generate frightening thoughts in threatening situations. Those whose fears are relatively weak may reduce their self-doubts and debilitating self-arousal to the point where they perform successfully. Performance successes, in turn, strengthen self-efficacy.“ (Bandura, 1977a, S.200)

<sup>43</sup> Ausgewählte Aussagen der Studienreferendare bei einer informellen Abfrage nach dem 3. Ausbildungsquartal: Wie erleben Sie Ihre Arbeit im selbstständigen Unterricht?

Freiheitsgefühl; sehr angenehm; SchülerInnen honorieren interessanten Unterricht; effektiv, man fühlt sich dann wirklich wie eine Lehrkraft; abwechslungsreich; offen für Neues; sehr motivierend; inspirierend im Hinblick auf das eigene Lehrkonzept; teilweise sehr anstrengend; die Arbeit macht Spaß, ist allerdings eine Herausforderung in pädagogischer Sicht; entspannter als im Ausbildungsunterricht; sehr lehrreich, man kann vieles ausprobieren; ist der Unterricht interessant, nehmen auch die Störungen meist rapide ab, daran erkenne ich oft die Qualität meines eigenen Unterrichts.

selbstständige Unterricht umfasst in der Regel die Arbeit in zwei bis drei Lerngruppen. Hier arbeiten die Studienreferendare eigenverantwortlich, wodurch bei den meisten Autonomieerleben entsteht, da sie Handlungsspielräume sehen oder nutzen und Arbeitsaufgaben weitgehend nach eigenen Vorstellungen erledigen können.

Übung, Erfahrung und positiv erlebte oder beobachtete Bewältigung und positive Rückmeldungen bewirken im Gelingensfall positive Selbstwirksamkeitserwartungen und den Aufbau gesicherten und *handlungsrelevanten* Professionswissens in einigen der durch die OVP (2011) definierten Handlungsfelder.

Für die FOSS-Studie identifizierten Jerusalem et al. (2007) vier Bereiche der berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung:

1. die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Fähigkeit Probleme im Beruf zu lösen,
2. die Selbstwirksamkeit kompetentes Sozialverhalten von Schülern zu fördern,
3. die Selbstwirksamkeit motiviertes Lernen von Schülern zu fördern und
4. die Selbstwirksamkeit Selbstbestimmung / Autonomie von Schülern zu fördern.

Diese vier Bereiche korrespondieren mit Kompetenzen, die auch in den Handlungsfeldern 1, 2, 5 des Ausbildungscurriculums der Studienreferendare benannt sind. Tab. 2-5 stellt den Zusammenhang zwischen den Handlungsfeldern und den darin benannten Kompetenzen und den vier Bereichen der Selbstwirksamkeitserwartung dar. Damit erscheint der Einsatz dieser vier Skalen zur Erfassung von berufsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartung auch zur Überprüfung der Veränderung unterschiedlicher Bereiche der Selbstwirksamkeitserwartung in dieser Untersuchung als sinnvoll.

Berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen	Kompetenzen in <b>Handlungsfeld 1</b> „Unterricht gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen.“	Kompetenzen in <b>Handlungsfeld 2</b> „Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen.“	Kompetenzen in <b>Handlungsfeld 5</b> „Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen.“
<b>Lehrer-Selbstwirksamkeit als Umgang mit Problemen mit Schülern, Eltern oder Situationen</b>	Kompetenz 2,1 Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern.		

<b>Selbstwirksamkeit „Förderung motivierten Lernens bei Schülern“</b>	<i>Kompetenz 2,2</i> Lehrerinnen und Lehrer motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.	
<b>Selbstwirksamkeit „Förderung selbstbestimmten Lernens bei Schülern“</b>	<i>Kompetenz 3</i> Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.	
<b>Selbstwirksamkeit „Förderung sozialkompetenten Verhaltens bei Schülern“</b>	<i>Kompetenz 6:</i> Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht, indem sie soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule gestalten.	<i>Kompetenz 4</i> Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.  <i>Kompetenz 6</i> vgl. Handlungsfeld 2

*Tab. 2-5 Zuordnung der vier Bereiche der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen nach Jerusalem et al. (2007) zu den Handlungsfeldern und Kompetenzen im „Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen, NRW“ (OVP 2011)*

### 2.3 Trainingskonzepte zur Stärkung von Handlungskompetenz und berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen von Studienreferendaren

In der Lehreraus- und -fortbildung wurden in den letzten Jahrzehnten immer wieder Trainings entwickelt und eingesetzt, die Lehrern vornehmlich bei der Bewältigung ihrer Erziehungsaufgaben helfen sollten kompetent und wirksam zu handeln. In Zusammenhang mit der Stärkung von Selbstwirksamkeit konnte die Wirksamkeit von Trainings ebenfalls nachgewiesen werden (vgl. Kap. 2.2.1 und Kap. 2.2.2.).

Lehrertrainings können als Arrangements betrachtet werden, in denen „zukünftige oder in der Praxis stehende Lehrerinnen und Lehrer in einem gewissen Schonraum mit Hilfe praktischer Übungen und Erfahrungen systematisch dazu angeleitet werden, ihr Verhalten zu erweitern, zu verändern oder neues Verhalten zu erwerben“ (vgl. Krause & Jürgens, 2005, S. 62). Wie bei Trainings in anderen beruflichen Kontexten geht es um den Erwerb und das Einüben von Handlungsprozessen. Ein Handlungsprozess enthält drei Komponenten: „Ziel“, „Aufgabe“ und „Handlung“ (vgl. Frese & Zapf 1994). Bezogen auf die Handlung dient das *Ziel* dem Abgleich über Erreichtes oder Nicht-Erreichtes. Das Ziel stellt für die Handlung die Mo-

tivation des „In-Handlung-Tretens“ dar. Die *Aufgabe* definiert die Schritte oder Vorgaben, die zur Zielerreichung führen.

Im Verständnis eines Handlungsprozesses weist ein Training ein *definiertes Ziel* aus und verdeutlicht seine Funktion bezogen auf die Aufgabenstellung und die darin zu vollführenden Handlungen. Für die Teilnehmer des Trainings bestimmt das Ziel darüber, wie reizvoll, relevant oder ethisch vertretbar es ist aktiv zu werden und entweder gesetzte Aufgaben anzunehmen und umzusetzen oder sich selbst Aufgaben zu stellen, deren Bewältigung zur Zielerreichung führt. Das Setzen eines Ziels, selbst wenn es reizvoll erscheint, muss jedoch nicht notwendigerweise zur Umsetzung führen. Wahl (1991) stellte im Rahmen seiner Untersuchung zielrealisierenden Handelns von Lehrern eine Reihe von Kriterien auf, von denen es abhängt, ob ein Ziel aktiv, also handelnd, angestrebt wird oder nicht: 1. Komplexität der Situation, 2. Vernetzungszusammenhänge, 3. Intransparenz, 4. Polytelie, 5. unklar definierte Ziele, 6. gegensätzliche Ziele, 7. Eigendynamik von Systemen, Erwartungs- und Bewertungsdruck, Zeitdruck. Teilnehmer erhalten daher nicht nur Informationen zu den Zielsetzungen eines Trainings, sondern lernen auch, sich selbst klare und passgenaue Handlungsziele für ihren Unterricht zu setzen, deren Realisierbarkeit einzuschätzen und zu reflektieren und diese Ziele gegenüber ihren Schülern offen zu legen.

Ein zweiter Aspekt, der für den Handlungsprozess im Kontext von Trainings bedeutsam ist, ist das *Vorhandensein von Plänen*. Pläne sind interne Handlungsprogramme, die dem Handelnden entweder bewusst sind oder automatisiert und damit unbewusst ablaufen (vgl. Frese & Zapf 1994). Diese Handlungsprogramme können charakterisiert sein durch: Ausführlichkeit, die Existenz von Back-up-Plänen, Hierarchiebildung und die Zeitspanne der Umsetzung. Für einen Trainer bedeutet das, dass er solche Aspekte bei der Planung und Durchführung berücksichtigen muss, indem er z.B. die Inhalte des Trainings in einem angemessenen Zeitraum und mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad an die vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmer anpasst, so dass sie sich bei den Teilnehmern als interne Handlungsprogramme manifestieren können. Aus der Novizen-Experten-Forschung ist bekannt, dass Anfänger in der Regel noch keine Back-up-Pläne haben, da Wissen und Erfahrung meist noch nicht ausreichen (vgl. Bromme, 1992). Ihre Handlungen werden allenfalls durch beobachtete Handlungsmuster oder theoretisch fundierte Überlegungen aus dem Studium oder subjektive Theorien gelenkt oder durch automatisierte Handlungsreaktionen aus dem Alltagshandeln bestimmt. Durch Modellierung von Handlungssequenzen im Training und deren Reflexion



können erste Muster zur Planung gebildet werden, die dann durch Übung in der Praxis zunehmend internalisiert und flexibler in der Anwendung werden.

Im Handlungsprozess schließt sich an die Handlungsplanung die Ausführung und Überwachung des Handelns an. Dabei unterscheidet Hacker (1986, 1998) drei Handlungsregulationsebenen: die „sensumotorische Regulationsebene“, die „Ebene der flexiblen Handlungsmuster“ und die „intellektuelle Ebene“. In Trainings spielt die sensumotorische Ebene eine untergeordnete Rolle, da es sich hier um stereotype und automatische Bewegungssequenzen handelt. Sie werden allenfalls dann zum Thema, wenn diese Automatismen zu Störungen in der Handlung führen. Auf der „Ebene der flexiblen Handlungsmuster“ werden Handlungen mit nur geringer bewusster Zuwendung zur Handlung gesteuert. Gespeicherte Handlungsmuster, die helfen eine Situation mehr oder minder adäquat zu bewältigen, werden aktiviert. Auf dieser Ebene befinden sich die meisten Berufsanfänger. Sie verfügen über ein begrenztes Repertoire an Verhaltensweisen durch Praktika, Arbeit in anderen pädagogischen Kontexten oder über beobachtete Handlungsmuster aus der eigenen Schulzeit. In der Ausbildung und in Trainings gilt es nun diese Handlungsmuster im Sinne eines professionellen Handelns anzureichern, zu erweitern oder zu verändern. Dies geschieht über die bewusste „intellektuelle Ebene“. Situationen werden vermittelt und dann im Vollzug komplex analysiert, Handlungspläne werden unter Hinzuziehen von Wissen und Erfahrung erstellt und auf das Ziel hin umgesetzt. Vor dem Hintergrund eingeübter oder modellierter Situationen im Training können die Teilnehmer ihr neues Wissen dann dazu nutzen, ihr Handeln in der Praxis zielorientiert in bestimmten Schritten und mit bewusst gewählten Aufgaben zu planen und umzusetzen.

Frese & Zapf (1994) haben noch eine vierte Ebene hinzugenommen, die „Ebene des abstrakten Denkens“. Das eigene Denken wird auf logische Inkonsistenzen geprüft. Im Verlauf des Erwerbs von Expertise (vgl. Modell von Bromme, 1992) ist der Übergang von vereinfachten Regeln zu Metastrategien<sup>44</sup> wichtig, um Handeln flexibel und differenziert einsetzbar zu machen.

---

<sup>44</sup> „Metastrategien zielen (...) in erster Linie nicht auf die Steuerung der Handlungssequenz einer konkreten Aufgabe ab, sondern umfassen metakognitive Prozesse, die der Selbstregulation des Denkens und Handelns in unterschiedlichsten Situationen dienen. Metakognitionen werden als selbstregulatorische Prozesse verstanden, die Personen helfen unter komplexen Anforderungen eine Leistung zu erbringen (Cohen, Freeman & Wolf, 1996). In Bezug auf die Handlungsstrategien ist zu sagen, dass sie für die unterschiedlichsten Situationen im Voraus Hinweise bieten, wie Situationen zu analysieren und zu strukturieren sind. Dem Handelnden dienen diese Handlungsstrategien, wenn Situationsanforderungen komplex sind und die Bearbeitung oder Lösung einer Aufgabe nicht offensichtlich ist, d.h. weitere kognitive Prozesse erforderlich sind, die bestimmen, wie ein

### 2.3.1 Trainings zur Stärkung der Handlungskompetenz und Selbstwirksamkeit von Berufsanfängern

---

In der Regel absolvieren nur wenige angehende Lehrer in ihrer ersten Lehrerausbildungsphase Trainings, die ihnen Verhaltenssicherheit für ihre Tätigkeit geben. Lehrer müssen Lernprozesse initiieren und in komplexen Handlungszusammenhängen auf unterschiedlichen Ebenen agieren. Hierzu benötigen sie soziale Fähigkeiten<sup>45</sup>, die sie zur Gestaltung kognitiver und sozialer Lernsituationen einsetzen.

In den letzten 30 Jahren wurde eine Reihe von Trainings für Lehrer entwickelt und durchgeführt. Die meisten Wirksamkeitsstudien kommen aus dem englischsprachigen Raum, allerdings gibt es in Deutschland mittlerweile ebenfalls verstärkt die Bestrebung, den Effekt von Trainings kontrolliert zu messen (vgl. z.B. Dann & Humpert, 2002; Havers & Toepell, 2002). So findet man in Deutschland eine größere Anzahl gut evaluierter Trainings für Lehrer. Tab. 2-6 gibt einen Überblick zu den Bereichen, den Titeln und Autoren und den jeweiligen Zielgruppen. Die Übersicht macht deutlich, dass die meisten Trainings entweder für Lehrer im Beruf oder für Lehramtsstudierende konzipiert sind, nur einige wenige sind auf Lehramtsanwärter ausgerichtet. Die Trainings befassen sich mit unterschiedlichen Bereichen des Lehrerhandelns wie z.B. Erziehung, Unterricht, Verhalten in problematischen Situationen oder mit inneren Verarbeitungsprozessen, wobei der Schwerpunkt im Bereich Erziehung und Lehrerverhalten liegt. Dokumentierte Trainings zum Kooperativen Lernen für Lehramtsanwärter gibt es bisher nicht.

Bereiche	Titel	Autoren	Zielgruppe
Erziehung	Münchner Lehrertraining - Umgang mit Disziplinschwierigkeiten im Unterricht Lehrertraining für angehende Referendare	Havers (1998)	(LS*, LAA**), LL***

---

Ziel erreicht oder eine Leistung erbracht werden soll (Campbell, 1991). Die Anpassung der Aktivitäten an die konkrete Situation kann dann im Laufe der Handlung mehr oder weniger angemessen erfolgen.“ (Zempel, 2002, S. 16)

<sup>45</sup>„Sie müssen im sozialen Umgang mit anderen so versiert sein, dass sie durch ihr Verhalten kognitive Prozesse bei Schülern erleichtern, schwierige soziale Situationen entschärfen, die mögliche Entstehung von Konflikten rechtzeitig wahrnehmen und verhindern oder dämpfen und vorhandene Konflikte mildern bzw. zu ihrer Lösung beitragen. Und all dies sollte überwiegend automatisiert, eingebettet in unterrichtliches Handeln geschehen können: Lehrer müssen alltägliche Formen des sozialen Umgangs und der Konfliktlösung professionell beherrschen und einsetzen können. Ein "gutes" Lehrertraining sollte also das Schwergewicht auf die Vermittlung von sozialen Kompetenzen und Konfliktlösestrategien legen. Es sollte sowohl den gezielten Erwerb von Handlungs-routinen und deren Einbau in die alltäglichen Handlungsmuster der Teilnehmer ermöglichen als auch Wahrnehmungs- und Analysefähigkeit sozialer Prozesse fördern.“ (Jürgens, 1998, S. 37)

	Gruppentraining sozialer Kompetenzen	Hinsch & Pfingsten (1998)	LL
	Konstanzer Trainingsmodell - Störungsreduktion, Konfliktlösung und Gewaltprävention	Humpert & Dann (2013)	LL
	Training sozialer und beruflicher Kompetenzen	Jürgens (2006)	LS
	Training zur Bewältigung sozialer Konfliktsituationen	Krause (2006)	LS
	Pädagogisch-psychologischer Kurs für Studienreferendare	Meißner	LAA
<b>Unterricht</b>	Selbstregulation eigenverantwortlich zu trainieren	Eckert & Thiar (2006)	LL
	Interagieren als Experimentieren	Klinzing (1998)	LS
	Training zum Kooperativen Lernen	Heinrich (2014)	LL
<b>Verhalten</b>	Training kommunikativer Kompetenzen	Vanier (Heckt) (2006)	LS
	Training interaktiver Kompetenzen für Lehr- amtsanwärter	Uhde / Jürgens (2006)	LAA
	Verbesserung der Lehrer-Schüler- Kommunikation durch das Gordon- Lehrertraining	Sauter (2001)	LL
	Kooperative Entwicklungssteuerung durch Selbstmanagement in Studium und Schulen (KESS)	Sieland (1999)	LL (LAA)
	Bewältigung von Stress im Lehrerberuf	Kretschmann (2012)	LL
<b>Innere Verarbei- tungs- prozesse</b>	Lerncoaching für Lehrpersonen zur Unterstüt- zung der Selbstlernkompetenzen	Krauß (2013)	LL

\* LS = Lehramtsstudierende, \*\*LAA = Lehramtsanwärter, \*\*\*LL = Lehrer

Tab. 2-6 Überblick über Lehrertrainings im deutschsprachigen Raum

Auch wenn die Ergebnisse aus Evaluationsstudien nicht einheitlich die Effektivität von Lehrertrainings nachweisen, gibt es doch Hinweise darauf, dass durch Trainings nicht nur beobachtbare Verhaltensweisen, sondern auch Einstellungen und kognitive Verarbeitungsstrategien (z.B. Selbstwirksamkeit) verändert werden können (vgl. Krause & Jürgens, 2005). Die Nachhaltigkeit von Trainings (vgl. Freiberg et al. ,1995; Kellam et al.,1998) und die höhere Implementation von Programminhalten durch trainierte Lehrer (vgl. Fagan & Mihalic, 2003) konnten ebenso nachgewiesen werden, wie die Wirksamkeit von Trainings bezogen auf Selbstwirksamkeit. Stein & Wang (1988) und Ross & Bruce (1994) wiesen in Studien mit berufserfahrenen Lehrkräften nach, dass Lehrer-Selbstwirksamkeit durch Trainings gestärkt werden kann. Auch Van Zee, Lay & Roberts (2003) stellten den Anstieg der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudenten nach *Kursen zu Gruppenarbeit* fest. Gaith& Yaghi (1997) ermittelten in ihrer Korrelationsstudie einen Zusammenhang zwischen einem Training zum Kooperativen Lernen und individueller Lehrer-Selbstwirksamkeit (personal teacher efficacy). Kurse zur Ermittlung von *Unterrichtsmethoden* vermochten ebenfalls Selbstwirksamkeit positiv zu beeinflussen (vgl. Appleton 1995; Cantrell, Young & Moore, 2003; Palmer, 2002; Wat-

ters & Ginns, 2000, zitiert nach Schwarzer / Warner, 2011). Positive Auswirkungen von Trainings auf die berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern wurden in Deutschland im Kontext der FOSS-Studien nachgewiesen (vgl. Dresel 2004; Jerusalem et al., 2007; Jerusalem et al. 2009; Schmitz & Schwarzer 2000).

Zieht man das Modell zum Aufbau beruflicher Kompetenzen von Studienreferendaren (vgl. Kap. 2.1.) zur Bestimmung der Bedeutung eines Trainings in der Ausbildung heran, zeigt sich, dass durch ein Training der Übergang von der funktionellen Kompetenz zur prozessualen Kompetenz hergestellt wird. Je mehr das Training dabei mit der beruflichen Tätigkeit verzahnt ist, desto schneller müssten prozessuale Kompetenzen entstehen können. Lüders (2006, S.349) betrachtet Trainings aus der Sicht des „situated learning“ als „sinnvolle und erfolgsversprechende Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, weil die Lernprozesse in gestellten Situationen oder Laborsituationen stattfinden, die denen sehr ähnlich sind, in denen sich das zu erlernende Wissen später bewähren soll.“

### 2.3.2 Aufbau und Gelingensbedingungen eines Trainings zur Ausbildung von Handlungskompetenzen von Studienreferendaren

---

Galluzzo & Craig (1990) verbinden die Erfahrungen einer Lehrkraft in einer Kausalkette mit dem Lernerfolg von Schülern (vgl. Abb. 2-1). Lehrerbildung in Form eines Trainings wird hier als Ausgangspunkt für kompetentes Lehrerhandeln gesehen, wodurch erfolgreiches Schülerhandeln möglich wird.

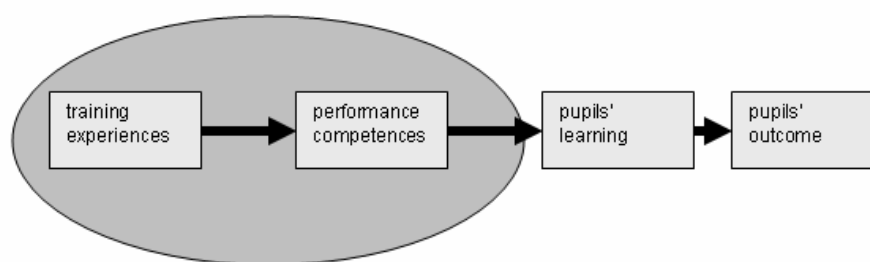


Abb. 2-1 Wirkmodell Lehrerbildung – Lernerfolg (Jäger, Bodensohn & Frey, 2008)

Das Modell von Galluzzo & Craig (1990) kann zur Charakterisierung des hier angedachten Trainingsmodells herangezogen werden. Das Aufgreifen der Kausalkette bedeutet allerdings nicht, dass lineare Reiz-Reaktions-Verbindungen vorliegen. Es dient lediglich der Veranschaulichung der Struktur der ablaufenden Prozesse. Das Modell sieht Trainings- bzw. Ausbildungserfahrungen als Ausgangspunkt dafür, dass Lehrer Handlungskompetenz erwerben, die ihrerseits wieder Einfluss auf das Lernen der Schüler hat. Ob die im Training erworbenen

Maßnahmen lernwirksam sind oder nicht, zeigt sich in den Reaktionen und Ergebnissen der Schüler. Bezogen auf die Stärkung von Selbstwirksamkeitserwartungen ist allerdings der Lernerfolg der Schüler nicht notwendigerweise ausschlaggebend. Es *kann* für den Lehrer bereits bestätigend sein, wenn er sich in der Lage sieht, eine Methode ohne Schwierigkeiten im Unterricht durchzuführen, unabhängig von deren unmittelbaren Auswirkungen auf Schülerlernen.

Im Kontext der Überprüfung der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen wurden Rahmenbedingungen ermittelt, die zum Gelingen von Fortbildungen beitragen, indem Lehrer die Fortbildungsinhalte in ihr Wissen, ihr Verhaltensrepertoire und in ihre Haltungen übernehmen (vgl. Garet et al., 2001, Guskey & Yoon, 2009, Lipowsky & Rzejak, 2012). Hierzu gehören: a) die Dauer einer Fortbildung und die zur Verfügung stehende Zeit, b) die Verschränkung von Input- und Erprobungs- und Reflexionsphasen, d) die Vertiefung des (fachdidaktischen und diagnostischen) Wissens der Teilnehmenden, e) die Erfahrbarkeit der Wirkung des eigenen Handelns, f) die Orientierung an Merkmalen lernwirksamen Unterrichts, g) das Feedback an die Teilnehmenden, h) Professionelle Lerngemeinschaften, i) die Teilnahme von mehreren Lehrkräften einer Schule.

Zur Erklärung der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen adaptierte und erweiterte Lipowsky (2010) das Angebots- und Nutzungsmodell aus der Unterrichtsforschung nach Helmke (vgl. Lipowsky, 2010, S. 50f). Dieses Modell wird hier in modifizierter Form (vgl. Abb. 2-2, S. 65) auch zur Identifikation von Gelingensbedingungen eines Trainingsmodells zur Stärkung von Handlungskompetenzen von Studienreferendaren herangezogen. Nachfolgend werden die einzelnen Elemente des modifizierten Modells vorgestellt und auf ein Training für Studienreferendare bezogen:

### **Kontextbedingungen in Ausbildung und Unterricht**

Die *externen Kontextbedingungen* (vgl. Abb. 2-2) werden durch zwei Systeme bestimmt: Schule und Ausbildungsseminar (ZfsL). Im Kontext der Ausbildung am ZfsL sind personale Bedingungen in Gestalt der jeweiligen Fachseminar- und Kernseminarleiter und die curricularen Ausbildungsbedingungen zu nennen. Vor dem Hintergrund der curricular vorgegebenen Inhalte in den sechs Handlungsfeldern der OVP (2011) erfolgt auch die Bewertung von Studienreferendaren.

Das zweite System ist die jeweilige Ausbildungsschule mit den dort unterrichtenden Ausbildungslehrern. Die Schulform, die pädagogische Ausrichtung einer Schule und die vereinbar-

ten Leitlinien nehmen ebenso Einfluss, wie die Orientierungen der einzelnen Ausbildungslehrer. Auch hier stellt die Situation des bewertet Werdens der Studienreferendare eine wesentliche Komponente dar, die das Lern- und Unterrichtsverhalten der Studienreferendare beeinflusst.

Im selbstständigen Unterricht lassen sich am ehesten die „*Kontextbedingungen im eigenen Unterricht*“ (vgl. Abb. 2-2) realisieren. Er gibt den Studienreferendaren Raum selbstbestimmt zu handeln und Neues auszuprobieren. Viele Studienreferendare empfinden ihn als Freiraum (vgl. Gawlitza, 2014; Schulte, 2008), wobei auch hier Kontextbedingungen, wie die Lerngruppenzusammensetzung und Lerngruppenmerkmale, die Umsetzung von Trainingsinhalten mehr oder weniger wahrscheinlich oder möglich machen. Weitere Einflussvariablen sind räumliche und zeitliche Bedingungen. Lehrpläne, Lernstandserhebungen bzw. Klassenarbeiten, Zeugnistermine, schulinterne Vereinbarungen erzeugen z.B. oft den Druck bestimmte Inhalte in vorgegebenen Zeiträumen zu vermitteln. Auf informeller Ebene wird z.B. in Coachinggesprächen immer wieder deutlich, dass Studienreferendare dadurch nicht den Mut haben, sich auf die Erprobung neuer Verfahren ausdauernd einzulassen.

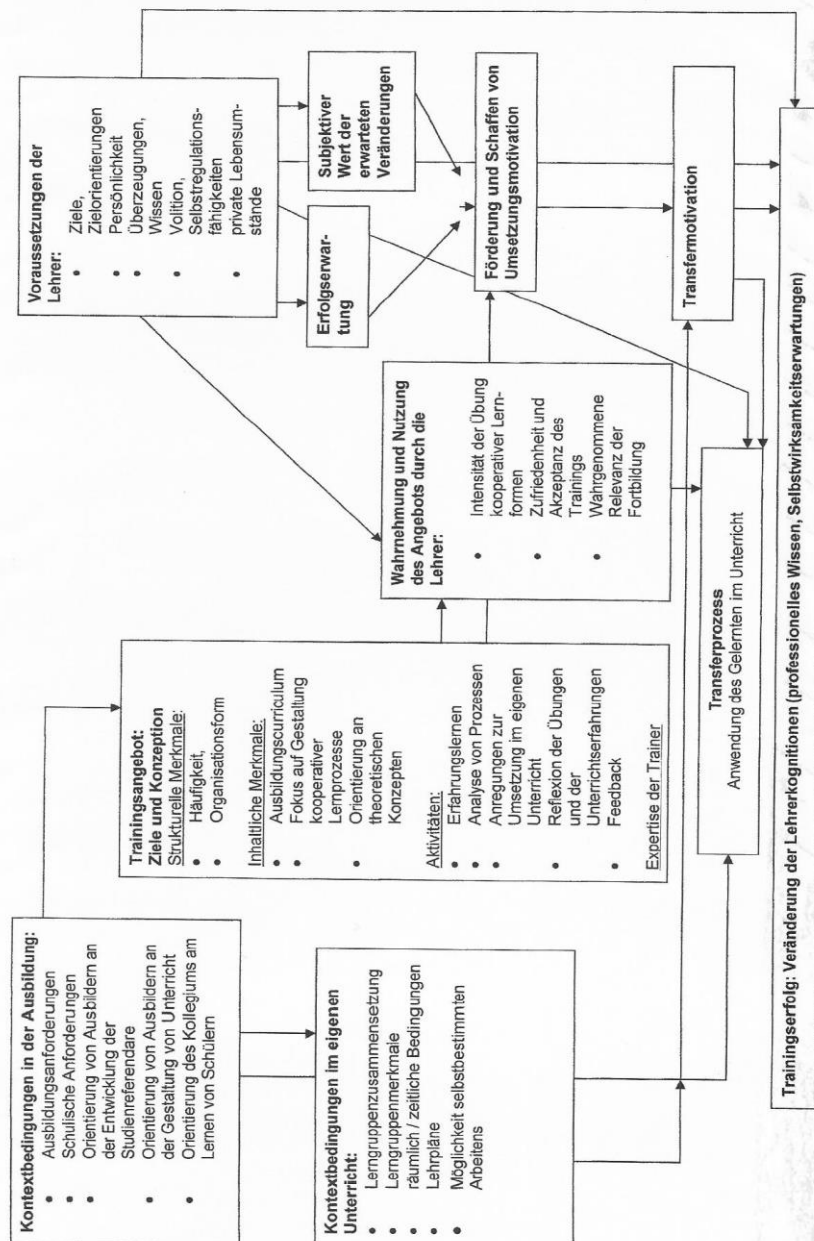


Abb. 2-2 Modifiziertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung der Wirksamkeit des Trainings in der Lehrerbildung in Anlehnung an das „Erweiterte Angebots- und Nutzungsmodell der Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten“ von Lipowsky (2010)

### Das Trainingsangebot: Ziele und Konzeption

1. **Ziele** (vgl. Abb. 2-2): Ein Training für Studienreferendare zur Stärkung von Handlungskompetenz hat grundsätzlich zwei *Zielsetzungen*. Zum einen geht es um die *Befähigung der Studienreferendare* erworbene Verfahren, z.B. des Kooperativen Lernens, angemessen und produktiv im Unterricht einzusetzen. Zum anderen geht es darum, auf die Umsetzung hinzuarbeiten, damit der Einsatz von Sozialformen und Methoden *Schülern* zu mehr *Lernerfolg* und *Lernfreude* und *selbstbestimmtem Lernen* verhelfen kann. Überpositive Reaktionen und Leistungen von Schülern erhalten Studienreferendare dann Rückmeldung über den Erfolg ihrer Maßnahmen und ihre Bewältigungskompetenz.
2. **Strukturmerkmale** (vgl. Abb. 2-2): Nach den von Jürgens (1998) ermittelten *Kriterien zur Systematisierung von Lehrertrainingsansätzen*<sup>46</sup> ist zu beachten, dass der Trainingsansatz für Studienreferendare spezifisch, berufs- und verhaltensorientiert, klar strukturiert, durchschaubar und auf Nachhaltigkeit angelegt ist. Während erfahrene Lehrer, die bereits viele Methoden kennen, in der Lage sind Erkenntnisse aus allgemeinen Instruktionen, zu ziehen und Beispiele mit bereits bekannten Methoden zu verbinden (vgl. Jerusalem et al., 2007, 2009), benötigen Studienreferendare mehr Unterstützung. Sie brauchen eine strukturierte und praxisbezogene Anleitung und eine längerfristige unterstützende Begleitung. Vermittelte Inhalte und Verfahren müssen kontinuierlich in den Unterrichtsalltag integriert und möglichst im Anschluss reflektiert werden.
3. **Inhaltliche Merkmale** (vgl. Abb. 2-2): Lipowsky (2010) benennt hier z.B. curriculare Bezüge, Domänenspezifität, den Fokus auf das Lernen und Verstehen von Schülern, die Orientierung an evidenzbasierten Lernumgebungen. Ein Training zur Stärkung von Handlungskompetenzen würde nicht die curricularen Bezüge oder Domänenspezifität in

---

<sup>46</sup> „**Unspezifisch versus spezifisch:** Wird ein für einen anderen Kontext entwickeltes Interventionsmodell einfach übernommen oder handelt es sich um eine speziell auf Belange und Bedürfnisse von (zukünftigen) Lehrern zugeschnittene Trainingsform?

**Persönlichkeitsorientierung versus Berufsorientierung:** Zielt das Training eher darauf ab, den Teilnehmern als (privaten) Individuen eine Bereicherung oder Veränderung ihrer Persönlichkeit bzw. die Bewältigung individueller Probleme zu ermöglichen oder geht es mehr um Erwerb oder Beeinflussung beruflich relevanter Fähigkeiten und Verhaltensweisen?

**Verhaltensorientierung versus Beeinflussung innerer Verarbeitungsprozesse:** Legt das Training das Schwerpunkt auf die Veränderung konkreter, beobachtbarer Verhaltensweisen oder bezieht es innere Verarbeitungsprozesse wie Wahrnehmung, Einstellungen, subjektive Erklärungsmodelle usw. in die zu beeinflussenden Faktoren mit ein?“ (Jürgens, 1998, S.35)



den Vordergrund stellen, wohl aber den fachbezogenen Transfer durch geeignete Verfahren anregen.

4. **Aktivitäten** (vgl. Abb. 2-2): Durch die *Analyse* und *Reflexion* von Verfahren im Training, z.B. hinsichtlich ihrer Zielsetzung, Schwierigkeitsgrade und Kontextbedingungen, werden die Teilnehmer für Umsetzungsaspekte und Schwierigkeiten sensibilisiert und erhalten Hinweise zum Einsatz in ihrem Unterricht. Bezogen auf den Einsatz von Lernformen im Unterricht würde dies z.B. bedeuten, dass sie lernen Bedingungen zu erkennen, unter denen dies sinnvoll und möglich ist, und diese entsprechend bewusst zu gestalten. Die Umsetzung des Gelernten und Erlebten findet nicht mehr im Training selbst statt, sondern im Klassenraum, wobei der Einsatz neuer Verfahren nachweislich gefördert werden kann, wenn sich Personen regelmäßig treffen, um den angemessenen Einsatz und Probleme mit der Umsetzung zu überprüfen, und gemeinsam Alternativen suchen (vgl. z.B. Tjosvold, 1990, zit. in Ishler, 1998; Hertz-Lazarowitz & Calderón, 1994). Der Austausch über Methoden und deren Einsatzmöglichkeiten erweitert die gedankliche Lösungsfindung und macht gezielte Handlungsplanungen möglich. Xiaodong et al. (2005) weisen auf Programme hin, die belegen, dass schon das Nachdenken über Handlungsalternativen zur Professionalisierung von Lehrern beitragen kann. Im Rahmen der Organisationspsychologie wurde die Bedeutung der Unterstützung durch Vorgesetzte und Kollegen als förderlich nachgewiesen (vgl. Fecteau et al., 1995). Hierzu Warner & Schwarzer (2009, S.635):

Auch sollte die Möglichkeit bestehen, Erfahrungen mit der neuen Methode in einem offenen und unterstützenden Kollegenkreis zu diskutieren. Ursachen für Misserfolge und Erfolge mit neuen Methoden können so leichter identifiziert und analysiert werden, was zu selbstwirksamkeitsfördernden Attributionen führen sollte (verbale Überzeugung).

Im Rahmen des geplanten Trainingsmodells können die Erfahrungen der Studienreferendare entweder im Anschluss an den Unterricht mit Beobachtern in der Schule reflektiert oder in *Reflexionsrunden* in Seminarsitzungen zu einem späteren Zeitpunkt besprochen werden. Im Sinne einer Verhaltenskonsequenz spielt *Feedback* eine wichtige Rolle. Neben den subjektiven Bewertungsprozessen des einzelnen Studienreferendars können externe Beobachter wie Trainer, Ausbildungslehrer, Seminarausbilder oder Tandempartner (Kollegen) ergänzende Rückmeldung geben (vgl. hierzu auch Wyatt, 2015). Durch gemeinsame Fehleranalysen, Ermutigung und Stärkung von Kompetenzen können Studienreferendare für den Einsatz von Verfahren sensibilisiert und zur Umsetzung motiviert werden.

5) **Expertise der Trainer** (vgl. Abb. 2-2): Der Einsatz *geschulter Trainer* dient der Akzeptanz und Umsetzung von Trainingsinhalten (vgl. Ross et al., 1991, zit. in Dane & Schneider, 1998). Die Trainer haben folgende Aufgaben: Sie geben *Instruktionen*, sie sind *Modelle* und sie geben *Feedback*. Modellierung und Instruktion sind feste Bestandteile jeder Trainingseinheit, Feedback erfolgt im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen oder gemeinsamen Reflexionsphasen im Training oder Seminar (vgl. Tab.2-7):

<b>Instruktion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mündliche und schriftliche Theorieinputs,</li> <li>• Anweisungen zur Durchführung der Übungen,</li> <li>• Kommentaren und Erläuterungen zu den Übungen durch Erklärungen und Beispiele</li> </ul>
<b>Modellierung</b>	Demonstration reaktionserleichternder Verhaltensweisen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchführung der Methoden</li> <li>• Demonstrieren von Verhaltens- und Kommunikationsmustern</li> <li>• Beachtung der Bedürfnisse der Gruppe</li> <li>• Motivation zur Nachahmung durch emotionale Beteiligung</li> </ul>
<b>Feedback</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nach Hospitationen</li> <li>• bei Nachbesprechungen in der Gruppe in den Seminarsitzungen</li> </ul>

Tab. 2-7 Aufgaben von Trainern

Die *Instruktion* (vgl. Tab.2-7) dient der Vermittlung von Hintergrundwissen und der Identifikation kritischer Situationen. Informationen zu den Grundlagen und Verfahren werden so gestaltet, dass sie an der Praxis orientiert sind und schnell umgesetzt und geübt werden können, so dass Routinen entstehen. Der Umfang der Impulse richtet sich möglichst nach den Bedürfnissen der Gruppe.

Die Studienreferendare können den *Trainer als Modell* beobachten (vgl. Tab. 2-7) und sie erleben gleichzeitig ihre eigenen Reaktionen auf die Anweisungen des Modells, so dass sie sich auch in die Situation der Schüler hineinversetzen können. Mit Blick auf die *reaktionserleichternde* Funktion eines Modells spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle. Zum einen sind es Merkmale seitens des Modells, wie Ausstrahlung, Kompetenz, Verhalten gegenüber der Gruppe oder Einzelnen, Glaubwürdigkeit und Enthusiasmus. Auf der anderen Seite sind es die subjektiven Faktoren der Beobachter, die darüber bestimmen, ob sie ein Modell als fähig, echt, glaubwürdig oder zugewandt ansehen. So kann es auch anregend auf Teilnehmer wirken, wenn eine Übung einmal weniger gelungen angeleitet wird oder wenn Probleme, die der Trainer selbst in bestimmten Kontexten feststellt, aufgedeckt werden. Der Lerneffekt besteht dann darin z.B. über den Weg des „lauten Denkens“ Anregungen zu geben, wie in der gegebenen Situation Alternativen gefunden werden können.

*Feedback* (vgl. Tab. 2-7) setzt an beobachtbarem Verhalten an, indem Trainer Beispiele finden, die ihre Rückmeldung verdeutlichen, indem sie Defizite aufzeigen und gemeinsam mit dem Einzelnen nach Alternativen suchen und explizit Gelungenes hervorheben und positiv verstärken. Die in den Trainings gemeinsam erarbeitete Begrifflichkeit kann hierbei helfen.

### **Bedingungsfaktoren auf Seiten des Trainingsteilnehmers**

#### **1) Voraussetzungen der Teilnehmer (vgl. Abb. 2-2)**

Angesichts intern und extern regulierender Faktoren, kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein Training bei allen Studienreferendaren dieselben Reaktionen bezüglich der Nutzung oder Bewertung des Trainings auslösen wird. Zu den internen Bedingungen zählen z.B. Ängstlichkeit oder Gewissheitsorientierung, Motivation, Volition, Kontrollüberzeugungen, Selbstregulationsfähigkeit, kognitive Verarbeitungsstrategien oder bereits erworbene inhaltliche oder methodische Kenntnisse. Hinzu kommen Faktoren im Verhaltensbereich, wie Körpersprache oder körperliche Voraussetzungen zur Umsetzung von Trainingselementen (z.B. Stimme). Neben solchen eher überdauernden subjektiven Faktoren können auch situative Bedingungen die Umsetzung von Trainingsinhalten beeinflussen. Hierzu gehören vorübergehende psychische oder physische Beeinträchtigungen durch beruflich bedingte Faktoren, wie z.B. Belastungsempfindungen oder räumliche Bedingungen, oder persönliche Einflüsse, wie z.B. Krankheiten oder Krisen und Konflikte. Der Einzelne muss diese Bedingungen mit Anforderungen von außen und den Gegebenheiten im Klassenraum in Einklang bringen. Diese Anforderung ist dann besonders hoch, wenn er sich zusätzlich noch Bewertungsdruck ausgesetzt sieht. Externe und interne Bedingungen, ob alleine, gemeinsam oder in Wechselwirkung nehmen Einfluss auf die Aufmerksamkeit, die Wahrnehmung, die Rezeption von Reizen und die Antizipation von möglichen Reaktionen und deren Konsequenzen und nicht zuletzt auf die Ausführungswahrscheinlichkeit des Gelernten (vgl. z.B. Hinsch & Pfingsten, 1998). Die geplante Intervention zielt sowohl auf die Beeinflussung von Verhalten, d.h. die Umsetzung von Trainingsinhalten, als auch auf die Stärkung von Selbstwirksamkeit ab.

#### **2) Erfolgserwartung und subjektiver Wert der erwarteten Veränderung (vgl. Abb. 2-2)**

Antizipierte Konsequenzen in Form von Erfolgserwartungen sind in der Regel mit positiven oder negativen Emotionen (vgl. Saunders, 2012) verbunden, die zur geplanten Handlung ermutigen oder davon abhalten. Weitere Faktoren, die sich hinderlich oder

förderlich auswirken können, sind Selbstwirksamkeitserwartungen, persönliche und professionelle Überzeugungen, kognitive Hilflosigkeit, soziale Inkompetenz/Kompetenz bzw. Copingstrategien. Das Zusammenspiel der Wahrnehmung externer Bedingungen und der Selbstwahrnehmung von Kognitionen und Emotionen kann darüber entscheiden, ob ein Verhalten tatsächlich ausgeführt wird. Wahrnehmungsprozesse und Bewertung des Trainings und weitere subjektive Bedingungen führen bei den Einzelnen zu entsprechenden *Erfolgserwartungen* bezogen auf die Umsetzungsmöglichkeit der Maßnahmen. Positive Erfolgserwartungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Umsetzungsmotivation entsteht. Die Bedeutung von positiver Erfolgserwartung konnte in einer Reihe von Studien zur Lehrerselbstwirksamkeit nachgewiesen werden (vgl. z.B. Guskey, 1988)<sup>47</sup>.

### 3) **Wahrnehmung, Nutzung und Umsetzungsmotivation** (vgl. Abb. 2-2)

Die Akzeptanz und Umsetzungswahrscheinlichkeit steigt, wenn Trainierte Maßnahmen als *relevant, nützlich und umsetzbar* einschätzen (vgl. Beets et al., 2008; Blumenfeld et al., 2000; 2000; Sonntag et al., 1998; Sparks, 1983, zit. in Gaith& Yaghi, 1997, Zech et al., 2000). Der Einzelne muss neben der Erfolgserwartung also auch einen *positiven subjektiven Wert* in der Veränderung sehen, um zu einer Umsetzung bereit zu sein. Wenn sich Studienreferendare sicher genug fühlen Methoden umzusetzen und auch wissen, zu welchem Zweck sie sie nutzen, werden sie diese vermutlich häufiger in ihren Unterricht integrieren wollen und diesbezüglich weiteres Zutrauen in ihre Selbstwirksamkeit erlangen (vgl. Abrami et al., 2004; Lou et al., 1996).

Ein weiterer Faktor zur Umsetzungsmotivation ist die *Zufriedenheit* des Teilnehmers und seine *Akzeptanz des Trainings*. Ein Training kann durch einen guten und nachvollziehbaren Aufbau der Trainingseinheiten, klar modellierte, durchgeführte und reflektierte Übungen und die Erfahrung von Gruppenprozessen positiven Einfluss auf die Emotionali-

---

<sup>47</sup>Guskey (1988) stellte im Rahmen der Untersuchung von Innovationen zum Mastery Learning fest, dass Lehrerselbstwirksamkeit bei der Umsetzung von neuen Maßnahmen eine bedeutsame Rolle spielt. Lehrer mit höherer Lehrerselbstwirksamkeit schätzten neue Strategien als bedeutsamer ein, brachten sie eher in Einklang mit eigenen Methoden und schätzten die Umsetzung als weniger schwierig ein als Lehrer mit geringerer Selbstwirksamkeit. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Gaith und Yaghi (1997). Sie untersuchten 25 Lehrer im Kontext eines Programms zum kooperativen Lernen. Lehrer, die in höherem Maße glaubten, Schüler zum Lernen führen zu können, gelangten beim STAD (Student Teams-Achievement Divisions, Slavin, 1990) zu der Ansicht, dass es für sie relevant, kompatibel und ohne Schwierigkeiten umsetzbar war. Eine Untersuchung zur Nutzung kooperativer Lernformen von Abrami, Poulsen & Chambers (2004) an 933 Lehrern erbrachte, dass in diesem Zusammenhang die Erfolgserwartung darüber entschied, ob eine Maßnahme eingesetzt wurde oder nicht. Diese Erfolgserwartung betraf auch die Überzeugung, dass die Trainings wirksam und die Maßnahmen erfolgreich integrierbar seien.

tät der Studienreferendare nehmen und so Umsetzungsmotivation fördern (vgl. Abb. 2-2).

4) **Transfer in die Praxis und Trainingserfolg** (vgl. Abb. 2-2)

Aufgrund der vielen Einfluss nehmenden Faktoren erfolgt die *Umsetzung* des im Training Gelernten in der Praxis vermutlich von Teilnehmer zu Teilnehmer unterschiedlich. Der Abgleich der subjektiven und externen Bedingungen und dessen Bewertung bestimmen dann darüber, ob *Transfermotivation* (vgl. Abb. 2-2) entsteht. So kann ein Trainingsteilnehmer durchaus motiviert sein, das Gelernte umzusetzen, jedoch gleichzeitig auf Widerstände stoßen, die ihn daran hindern, sich zur Umsetzung zu entschließen. Es gibt z.B. immer noch Lehrer und Ausbilder, die Gruppenarbeit ablehnen oder davon ausgehen, dass der kognitive Zuwachs beim Lernen zu gering sei (vgl. im Brahm, 2012), und daher Studienreferendare zu Frontalunterricht verpflichten. Beim Einsatz von Unterrichtsmethoden, wie z.B. kooperativen Verfahren, ist gelegentlich auch festzustellen, dass Schüler mit Ablehnung reagieren, insbesondere, wenn ihnen die Methoden fremd sind. Die Beziehung der Studienreferendare zu ihren Lerngruppen beeinflusst ebenfalls den Einsatz von neuen Verfahren, da sie durch Konflikte mit vielen oder einzelnen Schülern möglicherweise davon abgehalten werden, Methoden, die sie noch nicht sicher beherrschen, zu nutzen.

Je nach Stärke der *Umsetzungsmotivation*, kann die *Transfermotivation* gefördert oder behindert werden. Studienreferendare mit hoher Umsetzungsmotivation werden auch bei weniger günstigen Kontextbedingungen versuchen, die Maßnahmen in ihrem Unterricht auszuprobieren. Die *Intensität* der Nutzung wird auch davon abhängen, welche Erfahrungen die Studienreferendare bei ersten Umsetzungsversuchen machen.

Haenisch (1994) unterstreicht die Bedeutsamkeit der Eigenaktivität und des praktischen Übens. Der Lehrerberuf bringt es mit sich, dass die Unterrichtenden ständig mit Unsicherheiten umgehen und schnell Entscheidungen treffen müssen. Wenn es den Studienreferendaren also gelingt, Handlungsweisen zunehmend zu automatisieren, werden sie in kritischen oder unübersichtlichen Situationen sicher und schneller reagieren können. Wenn Gruppenarbeit z.B. zunehmend strukturiert erfolgt und zu produktiven Ergebnissen führt, werden auch die Schüler im Laufe der Zeit den Wert von Gruppenarbeit erfahren und werden positiv darauf reagieren. Gelungene Gruppenarbeit wirkt verstärkend

auf den Lehrer und kann in der Folge die kognitiven und emotionalen Bewertungsprozesse positiv beeinflussen.

Damit kann sich der Trainingserfolg auf mehreren Ebenen zeigen: 1. bei der Häufigkeit des Einsatzes der Maßnahmen, 2. bei der Veränderung des Lehrerverhaltens in Form von professionellem Wissen und Handlungskompetenz, 3. bei der Veränderung des Schülerverhaltens und 4. bei der Veränderung der Überzeugungen des Lehrers, z.B. seiner Selbstwirksamkeitserwartung.

Der Transfer in die Unterrichtspraxis kann bei den Studienreferendaren nur bis zum Ende der 2. Ausbildungsphase begleitet werden. Die Nachhaltigkeit eines Trainings für die nachfolgende Berufspraxis kann nicht erfasst werden. Es gibt bisher auch nur wenige deutschsprachige Untersuchungen, die die Nachhaltigkeit von Trainings überprüfen (vgl. Freiberg, Stein & Huang, 1995).

Neuber & Lipowsky (2014) untersuchten Berufseinsteiger über 11 Jahre hinweg. Sie stellten fest, dass diejenigen, die mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung in den Beruf gingen, sieben Jahre später über geringere Belastung berichteten. Sie empfehlen daher Lehrerfortbildungen z.B. zu Unterrichtsmethoden, die die Umsetzung in der Unterrichtspraxis vorsehen und diese Umsetzung begleiten.

#### 2.4 Kooperatives Lernen als Konzept zur Stärkung von Handlungskompetenz und berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen von Studienreferendaren

---

In diesem Kapitel wird überprüft, ob im Kooperativen Lernen die gewünschte Unterstützung für den Aufbau von Studienreferendaren liegen kann. Zunächst wird im Anschluss an eine Begriffsbestimmung und Kontextbeschreibung von Kooperativem Lernen der Stand der Forschung zum Kooperativen Lernen beschrieben, bevor es auf seinen Nutzen in der Ausbildung von Studienreferendaren im Kontext der geplanten Untersuchung hin betrachtet wird.

„The capacity to work cooperatively has been a major contributor to the survival of the human race.“ (Parry & Gregory, 1998, S.88). Der Mensch ist sowohl phylogenetisch also auch ontogenetisch ein Gruppenwesen. Er braucht andere, um sich zu entwickeln. Aus dieser Erkenntnis heraus, beschäftigen sich viele biologische (vgl. Roth & Strüber, 2014; Spitzer, 2006; Damasio, 2004), psychologische (vgl. z.B. Bandura, 1977b; Bowlby, 1980; Deci & Ryan, 1993; Dreikurs, 2013; Piaget, 1932; Vygotsky, 1978; Lewin, 1935; Deutsch, 1949a) und soziologische Theorien (vgl. z.B. Krappmann, 2000; Heitmeyer & Imbusch, 2005) mit der Bedeutung

und dem Einfluss von Gruppen auf den Einzelnen. Alle Theorien verbindet bei aller Unterschiedlichkeit in der theoretischen Ausrichtung und Perspektivnahme die Erkenntnis, dass *Zugehörigkeit* und *Autonomiestreben* zwei zentrale Motive sind, die den Menschen in seiner Entwicklung beeinflussen. Eine Reihe von Theorien (vgl. z.B. Deci & Ryan, 1993; Bowlby, 1980) nimmt noch die Entwicklung von *Kompetenz* als weiteres Motiv hinzu, da sie dazu dient, die Zugehörigkeit zu einer Gruppe und die Erreichung von Autonomie zu festigen oder herzustellen.

„Kooperation bedeutet, dass Menschen zusammenarbeiten, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Dabei strebt jeder Einzelne nach einem Ergebnis, von dem er selbst und alle anderen profitieren.“ (Johnson, Johnson & Holubec, 2005b). Sie findet in allen Feldern menschlichen Zusammenlebens und –arbeitens statt und ist ein wesentliches Merkmal von Gruppenzugehörigkeit. Im Austausch mit anderen erwirbt der Einzelne Wissen durch Beobachtung, Fragen und Dialog (vgl. Parry & Gregory, 1998), Perspektiven des Einzelnen erweitern sich und es werden neue Lösungen geschaffen. Daher ist es kaum verwunderlich, dass Kooperation auch in seiner Bedeutung für Lernen und Arbeiten an Schulen in den Blick genommen und untersucht wurde und wird.

Während Kooperation anfangs im Wesentlichen auf die Gestaltung von Lernprozessen von Schülern hin betrachtet wurde (vgl. Kapitel 2.4.1.), gelangte in den letzten drei Jahrzehnten auch die Kooperation von Lehrern an Bedeutung (vgl. z.B. Dalin & Rolff 1990; Dalin 1999; Ditton 2000, 2004; Ditton, Arnoldt, Bornemann 2002; Ditton & Arnoldt 2004; Slavin 1996; Wang, Haertel & Walberg 1993; Fullan, Miles & Taylor 1980; Rolff 1991, 1992, 1998). Das Interesse an kooperativem Arbeiten von Lehrern entwickelte sich aus unterschiedlichen Perspektiven heraus, die untereinander auch in Beziehung stehen. Diese Perspektiven sind: a) Schulentwicklung durch die Bildung professioneller Lerngemeinschaften (vgl. z.B. Dalin & Rolff 1990; Dalin 1999; Fullan 1980, Miles & Taylor; Rolff 1991, 1992, 1998), b) Kooperation von Lehrern als Bestandteil ihrer Professionalität (vgl. Lipowsky, 2004, 2010; Rosenholtz 1989; Terhart 1995, 1996, 1998; Zech, Gause-Vega, Bray et al., 2000; Jerusalem, Drössler, Kleine et al., 2007, 2009), c) Kooperation zur Bewältigung von Aufgaben beim Umgang mit Heterogenität und Förderung von Vielfalt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2014) (vgl. Kapitel 2.4.2). Johnson / Johnson & Holubec (2005b) sehen Kooperatives Lernen und Arbeiten in Lehrerteams oder Fachkonferenzen angesiedelt und im Bereich gemeinsamer Entscheidungsfindungen.

Die Bedeutung von Kooperation für das Lernen von Schülern ist am intensivsten untersucht. *Kooperatives Lernen* steht zunächst für unterschiedliche Formen gemeinschaftlichen und wechselseitigen Lernens in und von Gruppen (vgl. Vanier, 2012). Es geht dabei sowohl um fachliches bzw. inhaltliches Lernen als auch um die Entwicklung sozialer Kompetenzen und Beziehungen. Damon & Phelps (1989) sehen im Kooperativen Lernen einen Sammelbegriff, unter dem sich im Laufe der Erforschung gemeinsamen Lernens und seiner Bedeutung für die soziale und kognitive Entwicklung von Schülern vielfältige Formen der Zusammenarbeit entwickelt haben. Johnson & Johnson, die sich in den USA seit den achtziger Jahren mit Kooperativem Lernen beschäftigen, sehen darin eine Unterrichtsform zur Maximierung des individuellen Lernens durch den Austausch in der Gruppe: „Co-operative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning.“ (Johnson & Johnson, 2005a). Nach O'Donnell (1999) ist Kooperatives Lernen eine besondere Form des *Peer Learning*, das von Personen verlangt miteinander zu interagieren, um ein gesetztes Lernziel zu erreichen.

Sowohl im anglo-amerikanischen als auch im deutschsprachigen Raum geht die Erkenntnis, dass Menschen besser lernen und leisten, wenn sie aktiv sind und zusammenarbeiten, auf eine lange Tradition zurück. In Deutschland fand sie z.B. Eingang in die Arbeitsschule nach Kerschensteiner (1854-1932) oder den Epochenunterricht nach Wagenschein (1896-1988).

Ungefähr zeitgleich machte Colonel Francis Parker, Superintendent der Schulen von Quincy, Massachusetts (1875-1880), Kooperatives Lernen zum vorherrschenden Unterrichtsmodell. Seinem Beispiel folgte John Dewey. Als einer der bedeutendsten Erzieher im Amerika des frühen 20. Jahrhunderts vertrat er die Ansicht, dass Lernende durch Interaktion Feedback für ihr Handeln bekommen und sozial anerkanntes Verhalten lernen (vgl. Dewey, 1940; 1966). Hieraus entwickelte er das Konzept der Projektarbeit. Zur damaligen Zeit war dieser Ansatz revolutionär, zumal er durch die Zielsetzung der *Demokratisierung von Erziehungsgeschehen* (vgl. Vanier, 2015) neben einem pädagogischen auch einen politischen Anspruch formulierte. In den 1930ern wurde das Modell der Kooperation durch das des Wettbewerbs ersetzt. Damit verschwand die Idee des gemeinsamen Lernens wieder bis in die Mitte der 1980er Jahre aus den amerikanischen Schulen (vgl. Parry & Gregory, 1998).

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts begannen sich auch Vertreter der Sozialtheorien vermehrt für das Verhalten von Menschen in Gruppen zu interessieren. Lewin, Lippitt & Whi-



te (1939) begannen in einer Reihe von Experimenten mit der Erforschung von Gruppendynamik im Kontext des Einflusses von Führungsstilen. Im Rahmen der Erforschung kooperativer Gruppen beobachteten May & Doob (1937) als Erste systematisch, dass Individuen dann kooperieren, wenn sie gleiche oder sich ergänzende Ziele erreichen wollen, sie diese Ziele in ähnlichem Ausmaß erreichen und in engem Kontakt zueinander stehen. Deutschs Studien (1949a, 1949b) erbrachten den Nachweis, dass kooperierende Gruppen produktiver und erfolgsmotivierter sind und besser untereinander kommunizieren als konkurrierende Gruppen. In der Folge untersuchte Deutsch (1959, 1960) Leistungsmotivation und die Bedeutung von Vertrauen in kooperativen Gruppen. Deutsch (1949a, zit. in Johnson & Johnson, 2005a, S.144) stellte die Bedeutung der *gegenseitigen positiven Abhängigkeit* als Grundbedingung für gelingende Kooperation heraus:

The psychological processes created by positive interdependence and the resulting promotive interaction includes substitutability (i.e. the degree to which actions of one person substitute for the actions of another person), inducibility (i.e. openness to being influenced and to influencing others), and positive cathexis (i.e. investment of psychological energy in objects outside of oneself).

In den 1970er Jahren wurde die Untersuchung des Einflusses von Gruppenverhalten im Kontext von Peer-Tutoring im Bereich von sozialem und kognitivem Lernen weiter erforscht (vgl. Epstein 1978; Gartner et al. 1971; Lane et al. 1972). Es zeigte sich, dass Peers einen großen Einfluss auf den Aufbau fachlicher Leistungen und bei der Reduktion von Störverhalten nehmen können, wenn sie entsprechend trainiert werden.

In den 1980er Jahren beklagten die Lehrer bei ihren Schülern das Fehlen sozialer und kooperativer Kompetenzen und soziale Deprivation und Entfremdung. Auf der Suche nach Lösungen rückte Kooperatives Lernen erneut in den Blick der Pädagogen. Insbesondere durch die Gebrüder R. Johnson & D.W. Johnson (z.B. Johnson et al., 1983a) begann nun in den USA eine breit aufgestellte Erforschung kooperativer Lernformen. Die Gruppe um Johnson & Johnson konzentrierte sich auf die Identifikation von Variablen, die die Beziehung zwischen Kooperativem Lernen und Lernerfolg beeinflussen. Johnson & Johnson (1989) benutzten den Begriff „Kooperatives Lernen“ ursprünglich bei der Differenzierung von drei Optionen zur Strukturierung von Arbeiten im Unterricht: individuelles Arbeiten, konkurrierendes Arbeiten und kooperatives Arbeiten. Das von Johnson & Johnson entwickelte Modell zum Kooperativen Lernen entstand zunächst aus der Tradition sozialpsychologischer Theorien (Lewin, Deutsch) und der Gestaltpsychologie (Köhler, Koffka) heraus. Ihre Auseinandersetzung mit dem Thema mündete dann in die sog. „Soziale Interdependenztheorie“ (vgl. Johnson

&Johnson, 2009), deren Wirksamkeit in zahlreichen Studien und Metaanalysen empirisch überprüft wurde. Sie gingen zunächst im Anschluss an das von Deutsch als determinierend angesehene Prinzip der gegenseitigen positiven Abhängigkeit (vgl. Deutsch, 1962) davon aus, dass die Art der sozialen *gegenseitigen Abhängigkeit* darüber entscheidet, ob Gruppen gut zusammenarbeiten oder nicht.

Social interdependence theory provides a framework from which to understand the social context of motivation. Social interdependence has powerful effects on the perceived values of goals (i.e. whether they involve mutual, differential or self-benefit), the perceived ability to achieve goals (i.e. joint, differential or self-efficacy), the intrinsic or extrinsic nature of motivation, epistemic curiosity and continuing motivation, and commitment to achieve goals. (Johnson & Johnson, 2005a, S.146)

Bedeutsam war hierbei das gemeinsam zu erreichende Ziel<sup>48</sup>. Kooperatives Lernen, als eine unterrichtliche Organisationsform, erfordert, dass die Gruppenmitglieder gemeinsame Ziele auch gemeinsam erreichen (vgl. Johnson, Johnson & Smith, 1991; Felder & Brent, 1994). Empirische Studien zeigten allerdings, dass positive Abhängigkeit im Sinne von Zielabhängigkeit eine notwendige Variable des Gelingens von Kooperation ist, aber keine hinreichende (vgl. Neber 2006). Slavin (1995) fand Bestätigung dafür, dass interdependente *Belohnung* neben der Zielinterdependenz eine Rolle spielt. Sharan (1980) stellte die Gruppenidentität als besonders starkes Element zur Herstellung positiver Abhängigkeit heraus. Im Verlauf ihrer Forschung ergänzten Johnson & Johnson die positive Abhängigkeit um weitere vier Basiselemente<sup>49</sup> und integrierten die Erkenntnisse z.B. von Sharan und Slavin, indem sie neun mögliche Formen der positiven Abhängigkeit<sup>50</sup> identifizierten.

Slavin (1983a, 1990, 1995) und Kagan (1994) stellten im Laufe ihrer Forschungsarbeit eine Vielzahl kooperativer Methoden zusammen, die helfen eine klare Struktur für gemeinsames Arbeiten von Schülern zu schaffen. Die Betonung der Struktur kennzeichnet auch den Unterschied zur herkömmlichen Gruppenarbeit, bei der Schüler häufig nur an Tischen zusammen sitzen, nicht aber konstruktiv miteinander arbeiten (vgl. Gillies, 2003).

Sharan (1980) untersuchte die Wirkung kooperativer Verfahren auf die kognitive Entwicklung und gelangte zu der Ansicht, dass strukturierte kooperative Verfahren zwar herkömmli-

---

<sup>48</sup>Im Kontext von Intentionalität lässt sich auch eine Verbindung zur Selbstbestimmungstheorie herstellen. Wie Johnson und Johnson berufen sich Deci & Ryan (1993) dabei in ihrer Theorie auf Lewin.

<sup>49</sup> vgl. individual and group accountability, promotive interaction, appropriate use of social skills, and group processing (vgl. Johnson & Johnson, 1989)

<sup>50</sup> Positive gegenseitige Abhängigkeit durch: Ziele, Belohnung, Identität, Außenkraft, Rollen, Simulation, Umfeld, Ressourcen, Abfolge

chen Lernsettings überlegen sind, dass jedoch zu eng strukturierte Verfahren, wie die Jigsaw-Methode (vgl. Aronson *et al.* 1978), das Gruppenturnier (vgl. De Vries & Edwards, 1973), und Slavins „student team learning“ Ansatz (vgl. Slavin 1977), nicht geeignet seien höhere Denkebenen zu erreichen. Er entwickelte mit dem Verfahren der „Group Investigation“, bei der Lernende gemeinsam an Problemstellungen und deren Lösung selbstständig arbeiten, einen eigenen Strang des Kooperativen Lernens. Aufbauend auf dem Modell von Johnson und Johnson bezogen Bellanca & Fogarty (1991) *higher-order thinking* in ihr BUILD-Modell<sup>51</sup> ein. Auch Bennett (unveröffentlicht) weist in seinem neuen Buch „Effective Groupwork: Beyond Cooperative Learning“ erneut auf diese Schwäche hin. Er macht deutlich, dass viele Verfahren des Kooperativen Lernens nur dann ihre Kraft entfalten können, wenn Lehrer sich bewusst verdeutlichen, welche Denkebene (vgl. Taxonomie von Bloom *et al.*, 1971) sie mit der Methode unter Einsatz einer gezielten Aufgabenstellung erreichen wollen. Nur wenige Verfahren erfordern bereits von sich aus den Einsatz höherer Denkebenen (z.B. Akademische Kontroverse oder Group Investigation).

Die unterschiedlichen Einschätzungen des Wirkungsbereichs bestimmter Verfahren gehen nicht zuletzt auf unterschiedliche *psychologische Richtungen* zurück, die Einfluss auf die Entwicklung kooperativer Lernkonzepte nahmen, und die z.T. unverbunden nebeneinander stehen. *Motivational* orientierte Ansätze (vgl. z.B. Johnson & Johnson, 1995a, b; Slavin, 1983a, zit. in Slavin, 1996; Slavin, 1983b, 1995) und *sozial-kohäsive* Modelle (vgl. z.B. Aronson *et al.*, 1978; Cohen, 1987; Sharan & Sharan, 1992) konzentrieren sich mit Blick auf die Auswirkungen von kooperativen Lernverfahren auf Leistungsverhalten stärker auf *Bereitschaft und Zielorientierung*<sup>52</sup> bzw. *Willen zur Kooperation* aus dem *Gefühl der Verbundenheit*<sup>53</sup> heraus.

---

<sup>51</sup> Transfer Model of Cooperative Learning nach Bellanca & Fogarty, 1991:

**B**uild in higher-order thinking for transfer  
**U**nite teams in face-to-face interactions  
**I**nsure individual learning  
**L**ook over and discuss the interaction  
**D**evelop social skills of cooperation for life  
(Parry & Gregory, 1998, S. 90)

<sup>52</sup> Von 99 Studien (vgl. Slavin, 1995) zum Vergleich verschiedener kooperativer Lerngruppen mit Vergleichsgruppen, zeigte sich, dass in 64 Studien, in denen die kooperativen Gruppen Belohnungen auf Grundlage der Einzelleistungen erhalten hatten, 78% positive Effekte vorlagen. In Studien mit Gruppen, bei denen Belohnung keine Rolle spielte, zeigten nur 37% der Studien positive Leistungseffekte und 14% sogar negative Effekte. (vgl. Drössler, 2006)

<sup>53</sup> Leistungseffekte beim kooperativen Lernen hängen auch vom Zusammenhalt der Gruppe und der Qualität der Gruppeninteraktionen ab (vgl. Ashman & Gillies, 1997, zit. nach Drössler, 2006). „Forschungsbefunde zu

Slavins Forschung ging ursprünglich von *behavioristischen* Vorstellungen aus. Der Behaviorismus (vgl. Skinner) sah den Menschen durch Umweltreize determiniert und stellte die Bedeutung von Konsequenzen auf menschliches Lernen in den Vordergrund. Im Rahmen von Gruppenarbeit geht es u.a. um die Gestaltung von Situationen, unter denen Menschen bereit sind, miteinander zu arbeiten und um *Auswirkungen der Erfolge* der gemeinsamen Arbeit auf die Lern- und Leistungsbereitschaft des Einzelnen.

Aus *lernpsychologischer* Sicht wurde Kooperatives Lernen als Mittel zur vertieften aktiven *Auseinandersetzung mit Problemen und Gegenständen* im sozialen Kontext gesehen. So wurde festgestellt, dass Kooperatives Lernen sein Potenzial bei der *Förderung von Teamfähigkeit, selbstständigem Lernen und Interaktionskompetenzen* entwickelt (vgl. Pauli & Reusser, 2000).

Im Kontext der *Entwicklungs- und Kognitionspsychologie* entwickelten sich Modelle zu kooperativem Arbeiten und Lernen einerseits aus dem kognitiv-konstruktivistischen Entwicklungsmodell von Piaget (1932) und seinen Schülern, Ausubel und Bruner, und andererseits aus einem „sozial erweiterten Konstruktivismus“ bzw. „sozialkulturalistischen Verständnis“ nach Vygotsky (1978) heraus. Piaget und seine Anhänger vertraten die Ansicht, dass Menschen aus einem sozio-kognitiven Konflikt heraus handeln. Gruppen sind aus dieser Betrachtungsweise heraus als Ausgangspunkt solcher Konflikte in Folge von unterschiedlichen Perspektiven, Wissensständen und Ansichten der Gruppenmitglieder zu sehen. Die Gruppe dient dem Einzelnen beim Abgleich eigener Schemata mit denen anderer und führt ihn gegebenenfalls zur Hinzunahme neuer oder Modifikation vorhandener Schemata. Den Prozess der Konstruktion und Rekonstruktion leistet das Individuum nach dieser Theorie für sich alleine. Vygotsky hingegen vertrat die Auffassung, dass Kinder von Erwachsenen oder fähigen Gleichaltrigen lernen, die Lernprozesse modellieren oder vermitteln, so dass sie in der Folge in der Lage sind, die Aufgabe eigenständig zu bewältigen. Ashman & Gillies (1997) stellten z.B. fest, dass Kinder einander bei der Zusammenarbeit hilfreiche Informationen, Hinweise oder Ermutigung geben.

*Kognitionsorientierte* Ansätze betrachten stärker den Prozess der Arbeitsvorgänge in Bezug auf Elaboration und Metakognition. Hierbei geht es vor allem um die Vermittlung von Wissen an andere Gruppenmitglieder. Durch eine Erkläranforderung (vgl. Renkl, 1995), wird

---

kooperativen Lernmethoden der sozial-kohäsiven Perspektive sind in Bezug auf die Leistung aber eher unklar.“ (Drössler, 2006, S.68)

Wissen kognitiv umstrukturiert und elaboriert verarbeitet. Das Ergebnis sind bessere Behaltens- und Reproduktionsleistungen (vgl. Slavin, 1995).

Im Verständnis der *Selbstbestimmungstheorie* nach Deci & Ryan (1985) kann Kooperatives Lernen als Erziehung zur *Autonomie im sozialen Kontext* durch die Vermittlung von kognitiven und sozialen Kompetenzen gesehen werden.

Seit den achtziger Jahren beschäftigten sich auch in Deutschland Pädagogen und Didaktiker, wieder mit Gruppenarbeit als Unterrichtsform. Wahl (1984, 2006) entwickelte aus seinem Modell der Trainingstandems das Modell des Wechselseitigen Lernens und Lehrens. Das Modell von Johnson & Johnson fand in den neunziger Jahren zunehmend im Kontext der Peer Education und Streitschlichtung (vgl. z.B. Jeffreys-Duden & Noack, 1998) Verbreitung an deutschen Schulen. Durch die Arbeit von Green & Green in der Lehrerfortbildung wurde das Modell des Kooperativen Lernens dann seit 1996 an vielen deutschen Schulen bekannt und als Unterrichtsform aufgegriffen.

Kooperatives Lernen gehört zu den pädagogischen Maßnahmen, die viele Förderziele gebündelt und gleichzeitig ermöglichen (vgl. Johnson, Johnson & Stanne, 2000). Ergebnisse langjähriger Forschung, vornehmlich in den USA (z.B. von Forschergruppen um Johnson & Johnson, Slavin und Kagan) und in Israel (z.B. von Y. & Sh. Sharan), zeigen, dass Kooperatives Lernen die *kognitive und soziale* Entwicklung von Schülern fördern kann (vgl. z.B. Elias & Haynes, 2008; Ginsburg-Block, Rohrbeck & Fantuzzo, 2006; Jordan & Le Métails, 1997; Sharan, 1980; Slavin, 1980, 1995; Stevens & Slavin, 1995; Johnson & Johnson, 2002; Slavin, Hurley & Chamberlain, 2003). Meta-Analysen haben übereinstimmend ergeben, dass die Zusammenarbeit in Gruppen sich insgesamt positiv auf *Leistung und Produktivität* von Lernenden, auf ihr *psychisches Wohlbefinden* und ihre *Selbstwertschätzung* und ihre *Einstellungen* zu Gruppenarbeit und Lernen auswirkt (vgl. z.B. Cohen, 1994; Slavin, 1995, zit. in Reinmann & Mandl, 2006). Schüler, die gerne lernen und sich beim Lernen wohl fühlen, sind motivierter (vgl. Schunk, 1991) und eher bereit, unliebsame Aufgaben anzugehen (vgl. Brophy 2008). Methoden wie das Peer-Tutoring (vgl. Dansereau, 1988) und das reziproke Lehren (vgl. Palincsar & Brown, 1984) unterstützen eher Leistungen. Webb (1992) stellte fest, dass Schüler, die sich gegenseitig Erklärungen geben mussten, bessere Leistungen erbrachten als Schüler, die alleine arbeiteten. Renkl (1996) schränkt diese Aussage jedoch ein. Tutorenerfahrungen oder die Schwierigkeit des Lernstoffs können die Qualität der Vermittlung beeinflussen. Nachweise zu Zusammenhängen zwischen Kooperativem Lernen und positiven Lernleistun-

gen wurden auch in Deutschland erbracht (vgl. Gut, Reinmann & Grob, 2012; Jurkowski & Hänze, 2010).

Auch im Umgang mit heterogenen kognitiven Voraussetzungen in Lerngruppen hat sich Kooperatives Lernen als hilfreich erwiesen. Eine Reihe von Meta-Analysen zeigt, dass Kinder mit schwachen *Leistungen* besser in leistungsheterogenen Gruppen lernen (vgl. Gillies & Ashman, 2000), während leistungsstarke Schüler sowohl in leistungshomogenen als auch heterogenen Gruppen lernen können (vgl. Lou et al., 1996).

Neben der Auswirkung auf Leistungen wird auch die Auswirkung auf Motivation beobachtet. Die Leistungsmotivation von lernschwachen Kindern kann in leistungsheterogenen Gruppen positiv verändert werden (vgl. Saleh, Lazonder & de Jong, 2005). Jordan & Le Métails (1997) stellten positive Auswirkungen auf die Ausdauer bei der Aufgabenbearbeitung fest, Huber (1999) ermittelte, dass intrinsische Motivation ebenfalls gesteigert wird. Sowohl „time-on-task“ als auch die Anzahl der bearbeiteten Aufgaben konnten durch kooperatives Arbeiten nachweislich gesteigert werden (vgl. Ginsburg-Block et al., 2006; Huber, 1999).

Bei der Beschäftigung mit der Frage, *wem* Kooperatives Lernen *in welchen Bereichen* nützt, machen Untersuchungen (vgl. Shachar, 2004) deutlich, dass lernschwache Schüler am meisten von kooperativen Verfahren profitieren (vgl. Sharan et al., 1984). Dies zeigte sich insbesondere in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften (vgl. Shachar, 2004), aktive Mitarbeit im Unterricht (vgl. Shachar & Sharan, 1994) und beim Gefühl von Akzeptiertsein und der Verbundenheit mit der Schule (vgl. Shachar, 2004). Shachar (2004) stellt in einer Übersicht eine Reihe von Studien (vgl. Hooper & Hannafin, 1988; Fischer, 1996; Lee et al. 2002; Shachar & Sharan, 1994; Sharan et al., 1984; Sharan 2002) zusammen, die allerdings auch zeigen, dass insbesondere *lernstarke* Schüler Kooperatives Lernen ablehnen und auch nicht in dem Maße davon profitieren wie schwache oder mittelstarke Schüler. Lernstarke Schüler profitierten erst dann von Kooperativem Lernen, wenn die Aufgaben herausfordernd waren (vgl. Leiter, 1997, zit. in Shachar, 2004) und sie sich nicht durch schwache Schüler behindert fühlten. Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Forschungslage zur Behinderung von Leistungsstarken durch Kooperatives Lernen nicht einheitlich ist. Webb et al. (1998, zit. in Ross & Rollheiser, 2005) fanden heraus, dass die Leistungen von leistungsstarken Schülern nicht durch die Bildung von Gruppen beeinträchtigt wurde.

Trotz der uneinheitlichen Forschungslage deuten die Ergebnisse darauf hin, dass beim Einsatz kooperativer Verfahren auf viele Faktoren geachtet werden muss, wenn alle Schüler

davon profitieren sollen, und Lehrer über differenzierte Kenntnisse der Möglichkeiten und Grenzen der Verfahren, der Dispositionen und Fähigkeiten ihrer Schüler und der Einsatzbereiche verfügen müssen.

Der Erwerb *sozialer Kompetenzen* kann als eine wesentliche Schlüsselqualifikation von Lernenden betrachtet werden und ist unabhängig vom Fach ein wichtiger Faktor für Lernerfolg und Schulleistung (vgl. Klieme, Artelt & Stanat 2001). Zum Einfluss von Kooperativem Lernen auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen gibt es weniger Untersuchungen als zum Leistungsverhalten. Wenn Schüler eine Aufgabe in gegenseitiger positiver Abhängigkeit gemeinsam bearbeiten, erleben sie das Klassenklima als positiv und unterstützend (vgl. Johnson, Johnson, Buckman & Richards, 1985). Sandberg (1995) und Johnson & Johnson (2002) wiesen den positiven Einfluss Kooperativen Lernens auf die subjektive Wahrnehmung der Schüler-Lehrer-Beziehung nach, Cohen (1994) zeigte die soziale Kohäsion der Gruppenmitglieder als motivierendes Moment im Kontext komplexer und anspruchsvoller Aufgabenstellungen auf. Jordan und Le Métails (1997) untersuchten die Auswirkungen Kooperativen Lernens auf die Entwicklung positiver Schülerbeziehungen bei Grundschulkindern. Anfänglich isolierte Schüler wurden integriert und die Bereitschaft in Gruppen auch mit Mitschülern zusammenzuarbeiten, die nicht zum direkten Freundeskreis zählten, wuchs. Es zeigte sich auch, dass insbesondere Einstellungen und Haltungen eher von Peers übernommen werden als von Erwachsenen (vgl. Johnson & Johnson, 1987). Beim kooperativen Unterricht lernen Schüler sich gegenseitig zu helfen und unterstützen<sup>54</sup> (vgl. Johnson, Johnson & Holubec, 2008). In ihrer Zusammenarbeit auf dem Weg zur Lösungsfindung müssen sie sich verständigen, Kompromisse schließen und Konflikte bewältigen (vgl. Doise & Mugny, 1984). Durch Gruppenarbeit werden die dazu notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowohl im kognitiven als auch im sozial-kommunikativen Bereich ausgebildet (vgl. Junge, Manglallan & Raskauskas, 2003). Der kognitive *und* soziale Zugewinn von Gruppenarbeit besteht darin, dass Schüler lernen, sich in die Perspektive von Anderen zu versetzen bzw. sich mit deren Argumentationen und Ansichten auseinanderzusetzen (vgl. Johnson & Johnson, 1987). Ergebnisse aus Studien zeigen, dass Schüler, die in kooperativen Gruppen arbeiten, ein besseres Verhältnis zu ihren Mitschülern haben (vgl. z.B. Chickering & Gamson, 1991; Goodsell, Maher, & Tinto,

---

<sup>54</sup>“The research clearly indicates that cooperation, compared with competitive and individualistic efforts, typically results in (a) higher achievement and greater productivity, (b) more caring, supportive, and committed relationships, and (c) greater psychological health, social competence, and self-esteem. The positive effects that cooperation has on so many important outcomes makes cooperative learning one of the most valuable tools educators have.” (Johnson & Johnson & Holubec, 2008, o.S.)

1992). Goodsell et al. (1992) untersuchten die Wirkung von Peer-Tutoring<sup>55</sup> bei Jugendlichen mit anti-sozialem Verhalten und stellen fest, dass Peer-Interaktionen reichhaltige und notwendige Kontexte darstellen, in denen Lernende durch die Reflexion der Antworten oder Ansichten ihrer Peers ihre aktuellen kognitiven Systeme revidieren und anti-soziales Verhalten verändern können. Im Sinne der konstruktivistischen Sichtweise ergibt sich so ein Prozess, der einen Konflikt zwischen vorhergehenden und neu erfahrenen Überzeugungen in Einklang bringt (vgl. O'Donnell, 1999) und so auch zum Aufbau sozial angemessenen Verhaltens führt. Quinn (2002, zit. in Eskay, Onu, Obiyo & Obidoa M., 2012) untersuchte die Wirkung von Kooperativem Lernen, um angemessenes Verhalten bei gefährdeten Jungen zu verbessern. Er benutzte Peers als Modelle für angemessenes Verhalten, um interpersonale Problemlösungsfertigkeiten durch eine Kombination aus kognitiven und behavioralen Techniken auszubilden. Im Ergebnis zeigte sich, dass die Jungen sich in ihren schulischen Leistungen stark verbesserten. Antil, Wayne und Vadasy (1998; zit. in Jurkowski & Möbius, 2014) wiesen nach, dass Lehrer gezielt auf kooperative Verfahren zurückgreifen, um bei Schülern soziale Kompetenzen auszubilden.

Aus dem deutschsprachigen Raum gibt es bis in die jüngste Zeit nur wenige Studien zum Zusammenhang von Kooperativem Lernen und der Entwicklung sozialer Kompetenz. Jurkowski und Möbius (2014) führten eine Studie mit 69 Schülern der 9. und 10. Jahrgangsstufe durch, in der sie im Rahmen der sozialen Kompetenz die Aspekte „Soziale Orientierung“ und „Soziale Initiative“ untersuchten. Im Bereich der sozialen Orientierung entwickelten sich kooperativ arbeitende Schüler besser als Schüler, die Einzelarbeit gemacht hatten (vgl. Jurkowski & Möbius, 2014).

In der Studie von Hattie (2012) wurde Kooperatives Lernen als wirksamer Unterrichtsansatz mit mittleren Effektstärken angeführt. Bei der Interpretation dieses Ergebnisses muss allerdings berücksichtigt werden, dass zum einen in den Metaanalysen unterschiedliche Verfahren des Kooperativen Lernens zusammengefasst wurden, ohne dass ersichtlich wird, um welche genau es sich handelt und dass zum anderen Strukturen des Kooperativen Lernens mit mittleren und hohen Effektstärken gesondert und ohne Bezug zum Kooperativen Lernen ausgewiesen wurden (z.B. Peer Tutoring mit einer Effektstärke von  $d=0.41$ ). Dies ist nicht

---

<sup>55</sup>Peer-Tutoring kann auch zu den kooperativen Lernformen gezählt werden.



zuletzt darauf zurückzuführen, dass Kooperatives Lernen kein „gleichsinniges didaktisches Konzept“ (vgl. Vanier, 2012, S. 633) ist.

Ein weiteres Problem bei der Bestimmung von Wirksamkeit besteht darin, dass bei der Erhebung der Methoden meist eine Reihe von Faktoren unberücksichtigt bleibt, z.B. der Erfahrungsgrad des Lehrers oder der Schüler mit Kooperativem Lernen, der Implementationsstand der überprüften Methode, das Kompetenzniveau der Schüler oder der Grad der Eingebundenheit in ein gesamtschulisches Konzept. Hall & Hord (2006) nehmen in ihrem CBAM-Modell (Concerns Based Adoption Model) folgende Einstufung des Implementationsgrades von Maßnahmen vor: Nichtnutzung → Orientierung → Vorbereitung → Mechanischer Einsatz → routinierter Einsatz → gewandter und verfeinerter Einsatz → integrativer Einsatz (vgl. hierzu Kapitel 2.1.). Je nach Implementationsgrad ist die beobachtete Effektstärke anders zu interpretieren.

#### 2.4.2 Kooperation von Lehrern

---

Kooperationszusammenhänge als Möglichkeit, Professionalisierungsprozesse Lehrender zu forcieren, werden mitunter als kollektiver Aufbau von Erfahrungswissen in kommunikativen Zyklen von Gemeinschaften beschrieben (Bastian, Combe & Reh, 2002). (Berkemeyer et al. 2011, S. 227)

Im Kontext von Schulentwicklung und Professionalisierung von Lehrern, wird Kooperation als notwendig und unabdingbar und als empirisch nachgewiesene Strategie betrachtet, auch wenn sie in Deutschland noch nicht weit verbreitet ist (Müller et al. 2010, Herzog, 2011, zit. in Berkemeyer et al. 2011).

Ab Mitte der neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts entstand in den anglo-amerikanischen Ländern die Idee, dass Schulen lernende Organisationen (Senge, Cambron-McCabe, Lucas et al. 2000) sein könnten und so die Einstellungen der Lehrer zu sich selbst und ihren Schülern, und damit auch die Leistungen von Schülern, durch das gemeinsame Streben auf ein miteinander vereinbartes Ziel hin verbessert werden könnten. Einige Untersuchungen bestätigen diese Annahme (vgl. Hord, 1997; Morrissey, 2000; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Timperley & Earl, 2011; Gräsel & Parchmann, 2004; zit. in Berkemeyer et al. 2011). Hierzu auch Johnson, Johnson & Holubec (2005b, S. 25):

Soziologen wie W. Edwards Deming, J. Duran und andere haben festgestellt, dass das Verhalten der Mitglieder einer Organisation zu mehr als 85% direkt von der Struktur dieser Organisation und nicht von der Persönlichkeit der einzelnen Mitglieder bestimmt wird. Das Umfeld, in dem kooperative Lerngruppen arbeiten, beeinflusst also das Verhalten der Schüler (und des Kollegiums), indem es Zwänge und Möglichkeiten festlegt.

Durch die Bildung von so genannten *Professionellen Lerngemeinschaften*<sup>56</sup>, in denen Lehrer sich über Unterricht austauschen und gemeinsam an der Überwindung von Problemen arbeiten sollten, in denen sie angehalten wurden, gemeinsame Werte zu diskutieren und Normen für das pädagogische Handeln zu entwickeln (vgl. Bonsen & Rolff, 2006), sollte eine gemeinsame Basis und ein wirksames Unterstützungssystem geschaffen werden. Hierzu war es notwendig, dass Lehrer sich trafen, austauschten, sich gegenseitig unterstützten und beobachteten. Für den vermuteten Zusammenhang „zwischen der Ausbildung professioneller Lerngemeinschaften und der Erhöhung der Effektivität schulischen Unterrichts, d.h. einer Erhöhung von Schülerleistungen“ (Bonsen & Rolff, 2006, S. 168) gibt es bisher nur wenige empirische Nachweise (vgl. Soltau, 2011).

Im Kontext von *Lehrerprofessionalisierung* geht es im Wesentlichen auch um die Frage, wodurch Lehrer unterstützt werden können, ihren Beruf im Rahmen vereinbarter Standards auszuüben. Eine Reihe von Fort- und Weiterbildungsangeboten für Lehrer beziehen mittlerweile die Kooperation von Lehrern in ihre Programme ein (vgl. Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Selinger et al., 2004; Lipowsky, 2004; Zech, Gause-Vega, Bray et al., 2000). Hierbei rücken Austausch und gegenseitige Beratung in den Mittelpunkt. Lehrer sollen Kooperation als integrativen Bestandteil ihres Lehrerselbstbildes sehen. Auch in der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP) gibt es das Handlungsfeld 6 „*im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten*“, in dem Kompetenzen formuliert werden, die Kooperation betreffen<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> „Eine Zusammenfassung erster empirischer Befunde zur Wirksamkeit von PLGen in der Schule gibt Hord (1997, 2004). In Schulen, die sich als PLG bezeichnen lassen, zeigt sich demnach im Kollegium  
-ein erfolgreiches Lernen neuer Unterrichtstechniken und eine Erweiterung des professionellen Wissens,  
-damit einhergehend eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrkräfte über aktuelle fachliche Innovationen informiert sind und ein tieferes Verständnis des Unterrichtsstoffes entwickeln,  
-ein Verständnis der Bedeutsamkeit der eigenen Lehrer-Rolle bei der Unterstützung und Förderung der Schülerinnen und Schüler,  
-eine signifikant höhere Kapazität, sich auf die besonderen Bedürfnisse der Schüler einzustellen und den eigenen Unterricht entsprechend zu adaptieren,  
-eine höhere Berufszufriedenheit und weniger Fehltag der Lehrerinnen und Lehrer,  
-eine höhere Motivation an nachhaltigen und systematischen Veränderungen mitzuwirken und diese als Lehrkraft mitzutragen (vgl. Hord 1997, 29f.).“ (Bonsen, 2006, S. 168)

<sup>57</sup> Die Absolventinnen und Absolventen...

- praktizieren kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung
- dokumentieren für sich und andere die eigene Arbeit und ihre Ergebnisse
- geben Rückmeldungen und nutzen die Rückmeldungen anderer dazu, ihre pädagogische Arbeit zu optimieren
- nutzen individuelle und kooperative Fort- und Weiterbildungsangebote
- planen schulische Projekte und Vorhaben kooperativ und setzen sie um (OVP, Stand 2016)

Jerusalem, Drössler, Kleine et al. (2009) untersuchen in ihrem BLK-Projekt *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung* neben den individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern und Schülern auch die kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen<sup>58</sup>. Auch in diesem Projekt wurden Lehrer ausgehend von gemeinsamen Trainings zur Kooperation im Unterrichtsalltag angehalten. Soltau (2011) untersucht ein Zusammenhang der Kooperation von Lehrern den Aspekt „Isolation aus Unsicherheit? - Berufliche Unsicherheit bei Lehrkräften und deren Zusammenhang zur Lehrerverkooperation“ (Soltau, 2011). Ein Ergebnis seiner Untersuchung widerspricht der Annahme, dass es einen Zusammenhang zwischen der Unsicherheit bezüglich der eigenen beruflichen Kompetenz von Lehrern und deren Kooperationsbereitschaft gibt.

Obwohl Kooperation in der Literatur als notwendig und von auch den Einzelnen als entlastend gesehen wird, scheinen sich Lehrer mit der Ausbildung von Kooperationsstrukturen schwer zu tun. Ergebnisse aus der Schulforschung haben ergeben, dass Lehrer eher individuelle Ziele als kooperative Ziele verfolgen (vgl. Lortie, 1975; Schley, 1989). Lange Zeit gab es keine klaren Hinweise, wodurch Kooperation von Lehrern gefördert werden kann bzw. welche Faktoren sie behindern. Die Ergebnisse einiger Untersuchungen machen deutlich, dass Kooperation von Lehrern differenziert betrachtet werden muss. Eine Rolle spielen neben vielen subjektiven Faktoren z.B. die Art der Kooperation, Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Strukturen. Gräsel, Fußangel, Pröbstel (2006) entwickelten drei Niveaustufen der Lehrerverkooperation: a) Austausch, b) arbeitsteilige Kooperation und c) Ko-Konstruktion. Schütt (2009) konnte u.a. aufzeigen, dass viele Lehrer der Ansicht sind, alleine verantwortlich für die Planung ihres Unterrichts zu sein und keinen Austausch zu benötigen. Sie bestätigt damit Beobachtungen von Terhart & Klieme (2006, zit. in Schütt, 2009). Anders verhielten sich Lehrer allerdings in Bezug auf ihre Ansichten, Probleme mit Schülern gemeinsam lösen

---

<sup>58</sup> „Bei der Kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung geht es darum, überindividuelle Überzeugungen von der Handlungskompetenz einer Gruppe zu konzeptualisieren. So wie der einzelne optimistische Selbstüberzeugungen haben kann, so soll dies auch für Gruppen gelten. Es wird zum Beispiel angenommen, daß ein Lehrerkollegium Vertrauen in die Kapazitätsreserven des Teams haben kann und somit auch eine optimistische Auffassung von der Bewältigung zukünftiger streßreicher Ereignisse, die die ganze Gruppe treffen. Die Kollektive Selbstwirksamkeit wird daher einen Einfluß darauf haben, welche Ziele sich Gruppen setzen, wieviel Anstrengung sie gemeinsam in ein Projekt investieren und wieviel Widerstand sie leisten, wenn Barrieren auftreten. Ein Lehrerkollegium zum Beispiel, das durch hohe Kollektive Selbstwirksamkeit charakterisiert ist, wird sich eher zutrauen, anspruchsvolle Reformziele zu verwirklichen und wird sich auch leichter von Rückschlägen erholen können, sollten die gemeinsamen Bemühungen einmal scheitern.“ (Schwarzer & Jerusalem, 1999)

zu können (vgl. Schütt, 2009). Die Ergebnisse von Richter & Pant (2016) zeigen, dass Formen des Austauschs häufiger berichtet werden (82 % Zustimmung) als Formen der Arbeitsteilung (77 %) und der Kokonstruktion (50 %). Offenbar sinkt Kooperationsbereitschaft mit zunehmender Investition von Ressourcen (Zeit, Energie, Vertrauen).

Gräsel, Fußangel, Pröbstel (2006) stellten auch fest, dass die organisationale Struktur von Schule eine Rolle spielt. Während an integrierten Gesamtschulen Kooperation institutionell vorgegeben ist und daher auch häufiger erfolgt, kooperieren Lehrer an Gymnasien am wenigsten. Kullmann (2009) konnte z.B. aufzeigen, dass an den Schulen, an denen Unterricht leistungsdifferenziert und fachübergreifend ausgerichtet ist, ein höheres Maß an Kooperation unter Lehrern festzustellen ist als an Schulen, an denen eher traditionell unterrichtet wird (vgl. Soltau, 2011). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen dann auch Richter & Pant (2016) in ihrer Studie zur Lehrerkooperation in Deutschland. Sie stellten darüber hinaus fest, dass Lehrer an vollgebundenen Ganztagschulen intensiver kooperieren als an offenen oder teilgebundenen Ganztagschulen oder Halbtagschulen. Dazu Richter & Pant (2016, S. 35):

Ein Vergleich der in der Schule vorfindbaren Rahmenbedingungen verdeutlicht, dass insbesondere an vollgebundenen Ganztagschulen günstige Ausgangsbedingungen für die Schaffung von Kooperationsbeziehungen gegeben sind. Dazu gehören die Integration von Kooperationszeiten in den Arbeitsalltag, die Präsenz von Lehrkräften am Nachmittag, die Unterstützung durch die Schulleitung und auch die stärkere Etablierung von Kooperationsstrukturen in Form von Jahrgangsteams oder jahrgangsübergreifenden Fachgruppen.

Insbesondere in Zusammenhang mit den aktuellen „Baustellen“ der Schulen bezogen auf die Bewältigung von Inklusion und Integration gilt auch heute noch die Aussage von Steinert, Klieme, Maag Merki et al. (2006, S. 185):

In der aktuellen Diskussion um die Qualität und Qualitätsentwicklung in Schulen ist die Frage nach der Lehrerkooperation von praktischer Bedeutung, weil viele Anstrengungen zur Implementation eines schulischen Qualitätsmanagements und systematischer Verbesserungen des Unterrichts ohne koordiniertes Vorgehen der Lehrkräfte nicht möglich sind.

Angesichts der neuen Anforderungen an Lehrer ist der Aufbau professioneller Lerngemeinschaften nach wie vor wichtig. Lehrer können viele der neuen Aufgaben nicht mehr auf individueller Ebene lösen, da professionelle Zusammenarbeit mit weiterem pädagogischen Personal und außerschulischen Stellen notwendig wird. So ist z.B. Teambildung ein zentraler Baustein in dem Kooperationsprojekt „Vielfalt fördern“ des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW und der Bertelsmann Stiftung. In dem Leitfaden zu den Inhalten der Fortbildung (Münchner & Sturm, 2014, S. 2) heißt es:

Der zweite Baustein thematisiert die Rolle von Teams für eine wirkungsvolle und nachhaltige Unterrichtsentwicklung. Die Sichtweisen auf und Praxiserfahrungen mit der Arbeit in Teams,

speziell in Klassenteams, sind von Schule zu Schule sehr unterschiedlich: Um die Grundlage für eine gute Zusammenarbeit zu schaffen oder eine solche weiter zu befördern, werden hier Vorerfahrungen und Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer aufgegriffen.

Richter und Pant (2016, S. 36) stellen fest, dass an Schulen mit Inklusionsangebot mehr Kooperation zwischen Lehrkräften, Eltern und pädagogischen Fachkräften erfolgt. Sie gelangen zu folgender Schlussfolgerung:

Es ist anzunehmen, dass die Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen gewissen „Kooperationsdruck“ nach sich zieht, da Lehrkräfte an diesen Schulen mit neuen Aufgaben konfrontiert sind, die in Kooperation mit anderen Fachkräften besser bewältigt werden können. Diese Annahme wird vor allem dadurch gestützt, dass an Schulen mit einem niedrigen Anteil von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf geringere Kooperationsaktivitäten festzustellen sind als an Schulen mit höheren Anteilen. Bemerkenswert ist hierbei auch, dass die Rahmenbedingungen für Kooperation (z.B. feste Zeitkontingente, Kooperationsräume) an Inklusionsschulen kaum besser ausfallen als an Schulen ohne Inklusionsangebot. An diesen Schulen gelingt Kooperation also auch, wenn zeitliche oder organisatorische Rahmenbedingungen lediglich durchschnittlich ausgeprägt sind.

In diesem Zusammenhang ist zu begrüßen, dass das Thema Teamarbeit mittlerweile auch Eingang in die Lehrerbildung an der Hochschule findet (vgl. Kargl, 2015; Ratzki, 2015) und Kooperation damit auch stärker in das Bewusstsein angehender Lehrer rückt.

Wenn Lehrer kooperieren, rückt ein weiterer Bestandteil von Professionalisierung in den Fokus: die Reflexion. Hierzu Berkemeyer et al. (2011, S. 227):

So haben beispielweise die Arbeiten von Schön (1983) und van Manen (1977) herausgestellt, dass eine reflektierende Lehrkraft eine bessere Lehrkraft ist, da sie bewusst Handlungen und deren Wirkungen beobachtet, Schlüsse für weitere Handlungen zieht und dabei auch das eigene Handeln kontrolliert (Benke, 2010; Thessin & Starr, 2011). Reflektierte Lehrkräfte haben die Qualität, Alltagspraxis zu entschleunigen und so besser zu verarbeiten und bedarfsgerecht zu gestalten.

In der Ausbildung von Studienreferendaren wird vorausgesetzt, dass sie mit ihren Ausbildungslehrern ihren Unterricht reflektieren und durch sie unterstützt werden. Allerdings ist zweifelhaft, ob in diesem Zusammenhang immer von Kooperation und angemessener Reflexion gesprochen werden kann, da dies gleichwertige Partner voraussetzt. Diesbezüglich zeigte die Untersuchung zur Rolle von Mentoren und Studienreferendaren von Schütt (2009), dass Zusammenarbeit je nach Rollenverhältnissen bzw. Rollenverständnis unterschiedlich wahrgenommen wird, da es vielfach kein gleichgewichtetes Geben und Nehmen gebe. Die gemeinsame Reflexion von Unterricht wendet sich häufig in ein Aufzeigen von Defiziten durch die Ausbildungslehrer. Diese Art der Kooperation und Reflexion mit ihren Ausbildungslehrern führt nicht selten dazu, dass Studienreferendare Kooperation auch bewusst vermeiden, um z.B. ihre subjektiven Überzeugungen bezüglich ihres eigenen Unterrichts aufrecht zu

halten. Es ist allerdings ebenfalls zu erwähnen, dass es doch viele Ausbildungslehrer gibt, die bereit sind von ihren Auszubildenden zu lernen und mit ihnen in einen echten partnerschaftlichen Austausch zu gehen.

#### 2.4.3 Die Rolle des Lehrers beim Kooperativen Lernen

---

Das Management einer Schule und einer Klasse erfordert, dass alle Mitglieder der Schulgemeinschaft einen Wertekatalog akzeptieren. Um eine gemeinsame Kultur zu schaffen, die jeder Gemeinschaft zugrunde liegt, braucht man gemeinsame Ziele und Werte. Diese legen fest, welches Verhalten innerhalb der Gemeinschaft angemessen ist. Eine Lerngemeinschaft kann es nicht geben in Schulen, in denen Schülern beigebracht wird, im Wettbewerb und auf Kosten ihrer Mitschüler nur auf den eigenen Erfolg Wert legen, oder in denen Schüler nur individuelle Erfolge anstreben. (Johnson, Johnson & Holubec, 2005b, S. 27)

Diese Aussage zeigt auf, welche Bedeutung der Schulkultur und den Lehrern als Vertreter dieser Schulkultur zukommt. Die öffentlichen Schulen in Deutschland repräsentieren ein demokratisches System, in dem jeder seine öffentlichen Pflichten wahrnimmt und seiner Verpflichtung nachkommt, die gemeinsamen demokratischen Ziele und das Wohl der Allgemeinheit umzusetzen und zu schützen. „Eine Gemeinschaft kann nur aufrechterhalten werden, wenn jeder Einzelne die anderen Mitglieder, die Gemeinschaft als Ganzes und sich selbst respektiert.“ (Johnson, Johnson & Holubec, 2005b, S. 27). In diesem Kontext wird deutlich, dass Lehrer gerade durch das Praktizieren Kooperativen Lernens demokratische Werte vertreten und als Modelle an die Schüler weitergeben können.

Der *Rolle des Lehrers* beim Kooperativen Lernen wurde bisher in der Forschung nur geringe Beachtung geschenkt. Pauli & Reusser (2000) weisen darauf hin, dass der Lehrer beim Kooperativen Lernen andere Rollen einnimmt als im Frontalunterricht: Er ist Gestalter von Arbeitssituationen, Beobachter und Berater, Verhaltensmodell und Lerngerüst, Moderator und Experte. Die veränderte Rolle des Lehrers im Kooperativen Lernen leistet insbesondere bei der Hinführung zu selbstständigem und selbstbestimmtem Lernen einen wichtigen Beitrag (vgl. Häcker 2004; Rihm 2003, S. 274 f., zit. in Häcker & Rihm 2005). Haag & Streber (2012) weisen unter Berufung auf Forschungsergebnisse darauf hin, dass wirksame Lehr-Lern-Prozesse besonders in Selbststeuerung ermöglichenden Lernumgebungen bei sinnvollen und sinnstiftenden Problemstellungen erzielt werden können, wobei die Berücksichtigung der Vorerfahrungen der Lernenden eine bedeutsame Rolle spielt. Für den Lehrer bedeutet dies, dass er sich zunehmend aus der Strukturierung des Lernprozesses der Schüler herausnimmt und nur die entsprechenden Rahmenbedingungen schafft. Studien von Haag & Dann (2001)

und Haag (2010) unterstreichen in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Kooperation einfordernden Aufgaben.

Um Kooperatives Lernen dauerhaft im Unterricht einzusetzen muss der Einzelne eine positive Haltung zum Wert und Nutzen von Kooperation entwickeln. Dazu gehören u.a. die Überzeugung, dass Kooperation bedeutsam für menschliche Lernprozesse ist und die Überzeugung, dass Schüler selbstständig *miteinander* lernen können und *durch Kooperation* zu selbstbestimmten Lernern werden. Dies sind z.B. Aspekte, die Niederschlag in der aktivierenden Didaktik<sup>59</sup> finden.

Mit der Veränderung der Haltung gegenüber dem Lernen und der Arbeit von und mit Schülern geht in der Regel auch eine Veränderung des Selbstverständnisses des Lehrers einher. Das Lernen und Arbeiten in kooperativen Strukturen bedeutet, dass Prozesse durch den Lehrer zwar planbar, aber weniger kontrollierbar sind. Der Lehrer muss bereit sein sich auf solche Unsicherheiten einzulassen. Hierzu Wendt (2015, S. 237): „Wird in Unterrichtsplanung und Durchführung in Varianten gedacht, ist die Lehrerpersönlichkeit gefordert, die veränderte Dynamik anzunehmen und zu gestalten und nicht abzuwehren.“ Gerade für gewissheitsorientierte Personen kann dies eine Überwindung bedeuten, da sie die gewohnte Struktur und Sicherheit aufgeben. Die Gefahr des Überforderungsgefühls, der Abwehr und der Resignation (vgl. Wendt, 2015) liegt gerade bei Berufsanfängern nahe.

Im Kontext all dieser Faktoren erscheint es umso wichtiger, dass Lehrer auf den Einsatz von Kooperativem Lernen durch ein fundiertes Training gut vorbereitet werden, so dass auch unsichere Teilnehmer ermutigt werden, Kooperatives Lernen im Unterricht unter kontrollierbaren Bedingungen einzusetzen. Kollegiale Unterstützung und gemeinsamer Austausch können dabei einen Beitrag zur professionellen Umsetzung Kooperativen Lernens beitragen. Abrami et al. (2004) gelangen in ihren Untersuchungen zum Einsatz von Kooperativem Lernen im Unterricht zu der Schlussfolgerung, dass das eigene Vertrauen in die Selbstwirksamkeit beim Einsatz von Kooperativem Lernen als entscheidende Variable betrachtet werden kann. Lou et al. (1996) kamen zu ähnlichen Ergebnissen<sup>60</sup>. Dem zur Folge kann Selbstwirksamkeit sowohl Bedingung für den Einsatz von Kooperativem Lernen sein als auch dessen Konsequenz.

---

<sup>59</sup>Die aktivierende Didaktik geht von folgenden Setzungen aus: Lernen erfolgt durch aktive Auseinandersetzung, über unterschiedliche Lernwege, durch Sinnfindung als Voraussetzung für den Erwerb intelligenten Wissens (vgl. Weinert 2000).

<sup>60</sup>Fagan & Mihalic (2003) weisen in einem zusammenfassenden Überblick auf, dass trainierte Lehrer eine höhere Implementation der Programminhalte und bessere Schülerergebnisse erzielen als nicht trainierte.

Das Management einer Schule und einer Klasse erfordert, dass alle Mitglieder der Schulgemeinschaft einen Wertekatalog akzeptieren. Um eine gemeinsame Kultur zu schaffen, die jeder Gemeinschaft zugrunde liegt, braucht man gemeinsame Ziele und Werte. Diese legen fest, welches Verhalten innerhalb der Gemeinschaft angemessen ist. Eine Lerngemeinschaft kann es nicht geben in Schulen, in denen Schülern beigebracht wird, im Wettbewerb und auf Kosten ihrer Mitschüler nur auf den eigenen Erfolg Wert legen, oder in denen Schüler nur individuelle Erfolge anstreben. (Johnson, Johnson & Holubec, 2005b, S. 27)

Diese Aussage zeigt auf, welche Bedeutung der Schulkultur und den Lehrern als Vertreter dieser Schulkultur zukommt. Die öffentlichen Schulen in Deutschland repräsentieren ein demokratisches System, in dem jeder seine öffentlichen Pflichten wahrnimmt und seiner Verpflichtung nachkommt, die gemeinsamen demokratischen Ziele und das Wohl der Allgemeinheit umzusetzen und zu schützen. „Eine Gemeinschaft kann nur aufrechterhalten werden, wenn jeder Einzelne die anderen Mitglieder, die Gemeinschaft als Ganzes und sich selbst respektiert.“ (Johnson, Johnson & Holubec, 2005b, S. 27). In diesem Kontext wird deutlich, dass Lehrer gerade durch das Praktizieren Kooperativen Lernens demokratische Werte vertreten und als Modelle an die Schüler weitergeben können.

Der *Rolle des Lehrers* beim Kooperativen Lernen wurde bisher in der Forschung nur geringe Beachtung geschenkt. Pauli & Reusser (2000) weisen darauf hin, dass der Lehrer beim Kooperativen Lernen andere Rollen einnimmt als im Frontalunterricht: Er ist Gestalter von Arbeitssituationen, Beobachter und Berater, Verhaltensmodell und Lerngerüst, Moderator und Experte. Die veränderte Rolle des Lehrers im Kooperativen Lernen leistet insbesondere bei der Hinführung zu selbstständigem und selbstbestimmtem Lernen einen wichtigen Beitrag (vgl. Häcker 2004; Rihm 2003, S. 274f., zit. in Häcker & Rihm 2005). Haag & Streber (2012) weisen unter Berufung auf Forschungsergebnisse darauf hin, dass wirksame Lehr-Lern-Prozesse besonders in Selbststeuerung ermöglichenden Lernumgebungen bei sinnvollen und sinnstiftenden Problemstellungen erzielt werden können, wobei die Berücksichtigung der Vorerfahrungen der Lernenden eine bedeutsame Rolle spielt. Für den Lehrer bedeutet dies, dass er sich zunehmend aus der Strukturierung des Lernprozesses der Schüler herausnimmt und nur die entsprechenden Rahmenbedingungen schafft. Studien von Haag & Dann (2001) und Haag (2010) unterstreichen in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Kooperation einfordernden Aufgaben.

Um Kooperatives Lernen dauerhaft im Unterricht einzusetzen muss der Einzelne eine positive Haltung zum Wert und Nutzen von Kooperation entwickeln. Dazu gehören u.a. die Über-



zeugung, dass Kooperation bedeutsam für menschliche Lernprozesse ist und die Überzeugung, dass Schüler selbstständig *miteinander* lernen können und *durch Kooperation* zu selbstbestimmten Lernern werden. Dies sind z.B. Aspekte, die Niederschlag in der aktivierenden Didaktik<sup>61</sup> finden.

Mit der Veränderung der Haltung gegenüber dem Lernen und der Arbeit von und mit Schülern geht in der Regel auch eine Veränderung des Selbstverständnisses des Lehrers einher. Das Lernen und Arbeiten in kooperativen Strukturen bedeutet, dass Prozesse durch den Lehrer zwar planbar, aber weniger kontrollierbar sind. Der Lehrer muss bereit sein sich auf solche Unsicherheiten einzulassen. Hierzu Wendt (2015, S. 237): „Wird in Unterrichtsplanung und Durchführung in Varianten gedacht, ist die Lehrerpersönlichkeit gefordert, die veränderte Dynamik anzunehmen und zu gestalten und nicht abzuwehren.“ Gerade für gewissheitsorientierte Personen kann dies eine Überwindung bedeuten, da sie die gewohnte Struktur und Sicherheit aufgeben. Die Gefahr des Überforderungsgefühls, der Abwehr und der Resignation (vgl. Wendt, 2015) liegt gerade bei Berufsanfängern nahe.

Im Kontext all dieser Faktoren erscheint es umso wichtiger, dass Lehrer auf den Einsatz von Kooperativem Lernen durch ein fundiertes Training gut vorbereitet werden, so dass auch unsichere Teilnehmer ermutigt werden, Kooperatives Lernen im Unterricht unter kontrollierbaren Bedingungen einzusetzen. Kollegiale Unterstützung und gemeinsamer Austausch können dabei einen Beitrag zur professionellen Umsetzung Kooperativen Lernens beitragen. Abrami et al. (2004) gelangen in ihren Untersuchungen zum Einsatz von Kooperativem Lernen im Unterricht zu der Schlussfolgerung, dass das eigene Vertrauen in die Selbstwirksamkeit beim Einsatz von Kooperativem Lernen als entscheidende Variable betrachtet werden kann. Lou et al. (1996) kamen zu ähnlichen Ergebnissen<sup>62</sup>. Dem zur Folge kann Selbstwirksamkeit sowohl Bedingung für den Einsatz von Kooperativem Lernen sein als auch dessen Konsequenz.

---

<sup>61</sup>Die aktivierende Didaktik geht von folgenden Setzungen aus: Lernen erfolgt durch aktive Auseinandersetzung, über unterschiedliche Lernwege, durch Sinnfindung als Voraussetzung für den Erwerb intelligenten Wissens (vgl. Weinert 2000).

<sup>62</sup>Fagan & Mihalic (2003) weisen in einem zusammenfassenden Überblick auf, dass trainierte Lehrer eine höhere Implementation der Programminhalte und bessere Schülerergebnisse erzielen als nicht trainierte.

In den USA und Kanada wurden Trainingsmodelle für Lehrer z.B. nach Gibbs (1995)<sup>63</sup> und Johnson & Johnson (1993) entwickelt, auf deren Grundlagen Kooperatives Lernen mit Hilfe kooperativer Verfahren vermittelt werden kann. Für die Lehrerfortbildung in der Provinz Durham, Ontario, Kanada entwickelten Green & Green ausgehend vom Konzept von Johnson & Johnson in Zusammenarbeit mit Bennett et al. (1991) ein Modell, in dem unterschiedliche Konzeptionen zusammengefasst und genutzt werden. Nicht zuletzt die Lehrertrainings durch Green & Green haben in Europa zur Verbreitung von Kooperativem Lernen in Deutschland und anderen Ländern (Italien, Niederlande, Schweiz) beigetragen, so dass Kooperatives Lernen mittlerweile auch in einer Reihe von Didaktiken seinen Platz gefunden hat (vgl. im Brahm, 2012).

Besonders die Idee der Demokratisierung von Unterricht und Schule durch Kooperatives Lernen findet sich im Konzept von Green & Green (2005) wieder. Nach diesem Ansatz lernen Schüler im täglichen Umgang miteinander und durch Modelle in ihrem schulischen Umfeld demokratisch zu handeln und erlangen das Gefühl der Einbezogenheit und Mitverantwortung. Gestützt durch Ergebnisse der Kognitionspsychologie und durch den gesellschaftlichen Anspruch, dass Kinder und Jugendliche Selbstbildungskompetenz als Voraussetzung für die Fähigkeit von lebenslangem Lernen erwerben sollen, werden Schüler dazu angehalten, sich gegenseitig beim Lernen zu unterstützen. Über strukturierte Anleitung in Gruppenarbeit im Unterrichtsgeschehen werden Schüler an selbstreguliertes Lernen herangeführt. Individuelles Lernen wird so durch soziales Lernen gefördert und gefordert. Hinter diesem pädagogischen Konzept steht das Menschenbild des Humanismus, d.h. des selbstbestimmten Individuums, das eigenverantwortlich unter Berücksichtigung seiner sozialen Verantwortung handelt.

Das Konzept von Green & Green (2005) kann dem „structured natural approach“ (vgl. Kagan 1992) zugeordnet werden, bei dem *soziale Kompetenzen* integrativ ausgebildet und mit inhaltlicher Arbeit verknüpft werden. Andere Modelle vertreten einen eher formalen Ansatz (formal approach), bei dem Schülern in gesonderten Trainings methodische und soziale Kompetenzen unabhängig von Inhalten vermittelt werden.

---

<sup>63</sup>In Kanada entwickelte Gibbs (1995) mit „Tribes“ ein pädagogisches Konzept für den Elementar- und Primarbereich, das die Bildung von Gruppen und die Herstellung einer sicheren Lernumgebung in den Vordergrund stellt.

In ihrem Konzept führen Green & Green (2005) unterschiedliche Strömungen des Kooperativen Lernens zusammen und benennen *drei Säulen* (vgl. Abb. 2-3): die *sichere Lernumgebung* (vgl. Gibbs, 1995), die *5 Grundprinzipien bzw. Basiselemente*, mit den 9 Elementen der positiven Abhängigkeit (vgl. Johnson & Johnson, 1993) und die jeweils im Unterricht eingesetzten Verfahren, wie z.B. *Think-Pair-Share* oder *Akademische Kontroverse* (vgl. z.B. Kagan, 1994).

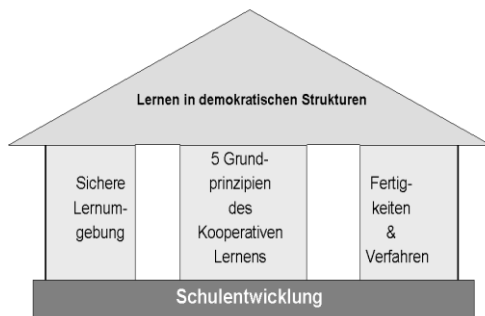


Abb. 2-3 Das Konzept des Kooperativen Lernens nach Green und Green (2005) ergänzt durch Druyen & Kremers (2015)

Indem Green & Green (2006) die Bedeutung der *sicheren Lernumgebung* für das Zustandekommen von Lernerfolgen integrieren (Säule 1), berücksichtigen sie einen wichtigen Faktor für Motivation, nämlich das Bedürfnis des Individuums nach sozialer Einbezogenheit (vgl. Deci & Ryan, 1993). Schüler, die sich in ihrer Lerngruppe sicher fühlen und Unterstützung erfahren, entwickeln Vertrauen in Andere und sich selbst und können ihre Fähigkeiten angstfrei entwickeln. Auch die kanadische Pädagogin Gibbs (1995) betont diesen Bereich in ihrem Modell „Tribes“<sup>64</sup>. Die Zusammenarbeit mit anderen stärkt die Teamfähigkeit der Einzelnen, wobei das gemeinsame Produkt zum Gefühl der Zugehörigkeit und Leistungsfähigkeit führt. Die Gestaltung einer sicheren Lernumgebung stellt die Voraussetzung für einen Zuwachs an sozialen *und* kognitiven Kompetenzen dar, was wiederum zu erhöhtem *Autonomieerleben* führt.

Die zweite Säule kooperativen Arbeitens bildet die grundlegenden Strukturprinzipien für Kooperatives Lernen mit den *5 Basiselementen*<sup>65</sup> und den *9 Elementen positiver Abhängigkeit* nach Johnson & Johnson (1993) ab. Diese Elemente sind es, die Gruppen arbeitsfähig

<sup>64</sup> In ihrem Buch „Tribes – A New Way of Learning and Being Together“ stellt sie im Wesentlichen Wege für die Arbeit mit Grundschülern vor. Eine vertrauensvolle Lernatmosphäre ist jedoch in Lerngruppen aller Altersgruppen die Voraussetzung für Lernfortschritte der Schüler (Vgl. Helmke, 2006; Hattie, 2012)

<sup>65</sup> Gemeint sind hier die 5 Grundprinzipien: Positive gegenseitige Abhängigkeit, Individuelle Verantwortungsübernahme, Soziale Interaktion, direkte Interaktion und gemeinsame Reflexion von Gruppenergebnissen

machen und gemeinsame Lernerfolge ermöglichen, wobei die *gegenseitige positive Abhängigkeit* dasjenige Element darstellt, das Kooperatives Lernen von anderen Lernformen und traditioneller Gruppenarbeit unterscheidet. Um Gruppenarbeit lernwirksam zu gestalten, ist es wichtig, dass Lehrer sich an diesen Prinzipien orientieren und sie anwenden.

Die *kooperativen Verfahren für den Unterricht* stellen die dritte Säule dar. Sie dienen sowohl der Vermittlung von Lerninhalten auf unterschiedlichen Lernzielebenen (vgl. Bloom et al. 1971, Anderson & Krathwohl, 2002) als auch der Schaffung einer sicheren Lernumgebung. Die 5 Basiselemente können mit zahlreichen Verfahren realisiert werden. Die Verfahren können auf unterschiedlichen Anspruchs- oder Lernzielebenen ansetzen und einfache oder komplexe Fähigkeiten der Schüler fördern. Bennett (2006) verweist auf eine Vielzahl von Verfahren<sup>66</sup> aus dem englischsprachigen Raum, auf die eine Lehrkraft zurückgreifen kann. Die Literatur zu Verfahren des Kooperativen Lernens teilt er dabei in drei Gruppen: 1. Methoden zur Gruppenbildung und Herstellung einer sicheren Lernumgebung (vgl. Gibbs, 1995, zit. in Bennett, 2006), 2. Methoden zur Funktion und zum Prozess der Zusammenarbeit (vgl. Johnson & Johnson, 1993, zit. in Bennett, 2006), 3. Methoden (von wenig stark bis stark wirksam) zur Realisierung unterschiedlicher Lernansprüche (vgl. Aronson & Patnoe, 1997; Kagan 1994, zit. in Bennett, 2006). Verfahren aller drei Bereiche in sinnvoller Kombination tragen zum Gelingen von Gruppenarbeit bei.

Die drei Säulen sollten nach Möglichkeit auf der Basis einer gemeinsam vereinbarten *Schulentwicklung* stehen (vgl. Abb. 2-3), weil wirksame Veränderung von Unterricht an Schulen nicht alleine durch eine Umgestaltung des Unterrichts einzelner Lehrer erfolgen kann (vgl. Druyen & Kremers, 2015), sondern ein gemeinsames Ziel aller an Schule Beteiligten sein muss. In der Lehrerfort- und -ausbildung ist daher neben dem Unterricht der einzelnen Lehrer das gesamte System in den Blick zu nehmen. Für die Studienreferendare wird der Aspekt der Schulentwicklung z.B. dann bedeutsam, wenn sie versuchen Kooperatives Lernen in ihren Unterricht zu integrieren. An Schulen, an denen Kooperatives Lernen etabliert ist, werden sie weniger Widerstand und mehr Unterstützung erfahren als an Schulen, an denen nur einzelne Lehrer Kooperatives Lernen praktizieren. Auch die Ausrichtung des jeweiligen Schulsystems auf Leistung kann zum Einflussfaktor werden. Im Kontext von Leistungsbewertung widersetzen sich leistungsstarke Schüler häufiger kooperativen Verfahren, weil sie entweder befürchten, nicht genug zu lernen, wenn sie mit schwachen Schülern zusammenarbei-

---

<sup>66</sup>Kagan (1994): Cooperative Learning, ca. 100 Strukturen; Gibbs (1995): Tribes, 175 Strukturen; deBono (1986): CoRT, 60 Strukturen; Bellanca (1990, 1992): The Cooperative Think Tank

ten müssen oder befürchten bzw. erleben, dass sie schlechtere Noten erhalten, weil die schlechteren Schüler sie „herabziehen“. Eine Erklärung sieht z.B. Shachar (2005) darin, dass diese Schüler –und ihre Eltern –die Konkurrenz- und Leistungsorientierung des Schulsystems und seine Selektionsfunktion internalisiert und für sich zum Vorteil entwickeln haben könnten. Sie reagieren daher mit Widerstand auf die wahrgenommene Behinderung ihrer individuellen Leistungen. Das pädagogische Leitbild von Schulen und die damit verbundene Einstellung von Lehrern können ebenfalls Einfluss darauf nehmen, ob Studienreferendare auf positive Bedingungen des Einsatzes von Kooperativem Lernen stoßen. Schulentwicklung bedeutet auch die Bildung von Arbeitsteams in unterschiedlichen Zusammenhängen des Schullebens. Für Studienreferendare sind Planung von Unterricht in Teams und gegenseitige Hospitationen Elemente von Schulentwicklung, an denen sie aktiv teilnehmen können und die wichtig für ihre berufliche Entwicklung sind. Wenn Referendare erleben, dass Kooperation und *Partizipation* auf möglichst *allen Ebenen* des Schullebens umgesetzt wird, erhalten sie ein Beispiel für eine tragfähige Grundlage für ein Lernen und Arbeiten in demokratischen Strukturen (vgl. Abb. 2-3), das der Vorbereitung der Schüler auf ein selbstbestimmtes Leben in einer demokratischen Gesellschaft dient.

#### 2.4.6 Kooperatives Lernen als Konzept zur Entwicklung von Handlungskompetenz von Studienreferendaren

---

Damit Kooperatives Lernen, und damit die Inhalte des Trainings, den Studienreferendaren als umsetzbares und unterstützendes Konzept erscheint, kann es günstig sein, Anschluss an möglichst viele Handlungsfelder aufzuzeigen, in denen sie Kompetenzen entwickeln müssen (vgl. Kap. 2.1 und Kap. 2.2). Daher werden an dieser Stelle diejenigen Handlungsfelder mit den entsprechenden Kompetenzen des Kerncurriculums für den Vorbereitungsdienst dargestellt, in denen Kooperatives Lernen Unterstützung geben kann:

##### Handlungsfeld 1: Unterrichtsgestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen

Im Kontext Kooperativen Lernens rücken hier Kompetenz 2 und 3 in den Blick:

**Kompetenz 2:** Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup>Die Absolventinnen und Absolventen...

...reglen **unterschiedliche Formen des Lernens** an und unterstützen sie.  
gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der **Erkenntnisse über den Erwerb von**

**Kompetenz 3:** Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten<sup>68</sup>.

(vgl. *Kerncurriculum* für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und in den Ausbildungsschulen, OVP 2011)

Bei der Gestaltung von Lernsituationen sind die jeweils fachlichen Inhalte zu berücksichtigen. Die jeweiligen Domänen haben ihre eigenen Fachmethoden, deren Umsetzung mit allgemeinen Methoden zur Unterrichtsgestaltung in Einklang zu bringen ist. Als Beispiele wären das Experimentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht oder das Durchführen eines Interviews in einer Fremdsprache zu nennen. Beide fachspezifischen Methoden können durch kooperative Verfahren strukturiert werden. Wie in *Kapitel 2.4.2* aufgezeigt, gibt es zahlreiche Untersuchungen (vgl. z.B. Meta-Analysen von Johnson & Johnson oder Hattie, 2012), die belegen, dass Kooperatives Lernen dazu beitragen kann, Unterrichtssituationen herzustellen, die das Lernen der Schüler durch eine klare Strukturierung der Lernprozesse und gegenseitige Unterstützung derart fördern, dass ihre Leistungen über den Leistungen von Schülern liegen, die in individuellen oder kompetitiven Lernzusammenhängen unterrichtet werden. Die Förderung von Lern- und Arbeitsstrategien wird durch Kooperatives Lernen gezielt gefördert. Eines der Basiselemente des Kooperativen Lernens ist z.B. die Reflexion der Gruppenarbeit und -ergebnisse. Schüler werden hierbei angehalten, sowohl ihre Zusammenarbeit zu reflektieren als auch das Zustandekommen des Ergebnisses. Sie können so Metastrategien über „den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten“ (Kerncurriculum, OVP 2011) austauschen und erwerben.

Kounin sieht *Unterrichtsgestaltung* (Classroom Management) als konstruktive Steuerung von Aktivitäten, durch die der Unterricht geregelt abläuft und die das Verhalten der Schüler reguliert (vgl. Kounin, 2006). Durch die klar strukturierten Methoden des Kooperativen Lernens kann der Lehrer Lernprozesse so steuern, dass ein hoher Grad an Aktivierung erzeugt wird. Marzano et al. (2003) betonen die Notwendigkeit, Schüler im Unterricht verantwortlich für ihr Verhalten und Lernen zu machen. Die Berücksichtigung der Basiselemente des Kooperativen Lernens stellt sicher, dass *alle* Schüler hinsichtlich der Zielerreichung involviert sind (vgl. positive gegenseitige Abhängigkeit) und individuelle Verantwortung für den eigenen

---

**Wissen und Fähigkeiten.**

wecken und stärken bei Schülerinnen und Schülern **Lern- und Leistungsbereitschaft.**

führen und begleiten Lerngruppen.

<sup>68</sup>Die Absolventinnen und Absolventen...

vermitteln und fördern Lern- und Arbeitsstrategien.

vermitteln den Schülerinnen und Schülern Methoden des **selbstbestimmten**, eigenverantwortlichen und **kooperativen** Lernens und Arbeitens.“

und den gemeinsamen Lernprozess übernehmen. Rollenzuweisungen und Verhaltensregeln sorgen für klare Absprachen über Zuständigkeiten und Umgang miteinander (vgl. individuelle Verantwortungsübernahme).

Von Studienreferendaren wird erwartet, dass sie Schüler *motivieren* und befähigen, das Gelernte *selbstbestimmt* zu erarbeiten, in Zusammenhänge zu stellen und zu nutzen. Folgt man der Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1993), ist Selbstbestimmung ein zentraler Bestandteil von Motivation. Die von ihnen vorgenommene Neustrukturierung des Konzepts der extrinsischen Motivation<sup>69</sup> eröffnet Möglichkeiten differenzierter schulischer Einflussnahme. Ein Lehrer kann im Rahmen von Kooperativem Lernen die unterschiedlichen Stufen der extrinsischen Motivation berücksichtigen und nutzen, um sowohl Interesse für die Inhalte als auch die Bereitschaft zur Zusammenarbeit zu fördern. Im Rahmen der externen Regulation können z.B. Belohnungssysteme zur Herstellung positiver gegenseitiger Abhängigkeit genutzt werden, wenn Schüler anfangen kooperativ zu arbeiten. Diese Ausrichtung findet sich bei Slavin (1995) im Konzept der Belohnungsabhängigkeit. Beim Erleben von mehr Kompetenz, Zugehörigkeit oder Autonomie durch die Zusammenarbeit benötigen Schüler diese Verstärkung allmählich nicht mehr. Die Entwicklung *identifizierter* und *integrierter* Regulation benötigt in vielen Fällen über einen gewissen Zeitraum Unterstützung von außen durch entsprechende Bedingungen, z.B. Regeln, und durch positive Modelle. Beides ist durch den Einsatz von Struktur gebenden Methoden Kooperativen Lernens möglich.

Bezogen auf die Ausbildung intrinsischer Motivation stellten Niemiec & Ryan (2009) fest, dass freie Unterrichtsverfahren, die den Schülern die Möglichkeit selbstbestimmten Lernens ermöglichen, beim Erwerb von Konzepten und beim höherrangigen Lernen förderlich sind. Je höher der Grad der Selbstbestimmung, desto eher wird intrinsische Motivation möglich<sup>70</sup>.

There is evidence that mastery goals promote challenge appraisals, encourage task absorption, and support self-determination and feelings of autonomy (factors facilitative of intrinsic

---

<sup>69</sup> Deci & Ryan (1993) unterscheiden im Rahmen der Entwicklung extrinsischer Motivation vier Stadien der Regulation: das der externalen Regulation, der introjizierten Regulation, der identifizierten Regulation und der integrierten Regulation. Sie sind gekennzeichnet durch die steigende Unabhängigkeit von externen Faktoren zur Aufrechterhaltung von Verhalten. Schüler, die anfangs für Lernerfolge verstärkt werden (externale Regulation) und diese Verstärkung brauchen.

<sup>70</sup> „Insbesondere gehen wir davon aus, daß sich motivierte Handlungen nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung bzw. nach dem Ausmaß ihrer Kontrolliertheit unterscheiden lassen. Manche Handlungen erlebt man als frei gewählt; sie entsprechen den Zielen und Wünschen des individuellen Selbst. Andere werden dagegen als aufgezwungen erlebt, sei es durch andere Personen oder intrapsychische Zwänge. In dem Ausmaß, in dem eine motivierte Handlung als frei gewählt erlebt wird, gilt sie als selbstbestimmt oder autonom. In dem Ausmaß, in dem sie als aufgezwungen erlebt wird, gilt sie als kontrolliert'. Selbstbestimmtes und kontrolliertes Verhalten definieren somit die Endpunkte eines Kontinuums, das die „Qualität“ oder „Orientierung“ einer motivierten Handlung festlegt.“ (Deci & Ryan 1993, S. 225)

interest and enjoyment) (Butler 1987; Dweck 1991). Rawsthorne and Elliot (1999) found in a meta-analysis of intrinsic motivation studies that the pursuit of mastery goals produced significantly more free-choice persistence at the task (ES\_0.17) and self-report interest and enjoyment (ES\_0.36) than did the pursuit of performance goals. In other words, co-operation produces more intrinsic motivation than does competition. (Johnson & Johnson, 2005a, S. 164)

Schüler werden durch den reflektierten und strukturierten Einsatz von Kooperativem Lernen sorgfältig auf freie Unterrichtsverfahren vorbereitet<sup>71</sup>. Insbesondere schwache oder gewissheitsorientierte Schüler sind mit freien Unterrichtsformen schnell überfordert und empfinden klare Strukturen, wie sie das Kooperative Lernen geben kann, als Hilfe und Entlastung (vgl. Reinmann & Mandl, 2006). Reinmann & Mandl (2006) weisen allerdings auch darauf hin, dass zu starke Strukturierung kreatives und produktives Arbeiten ebenso behindern kann wie zu geringe Strukturierung.

### Handlungsfeld 2: „Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen.“

Hier ist besonders Kompetenz 6 zu betrachten:

**Kompetenz 6:** Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht<sup>72</sup>.

(Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen, OVP, 2011)

Die hier geforderten Kompetenzen betreffen den weiten Bereich des Classroom Managements. Evertson and Weinstein (2006, S. 4) definieren es als “the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning”.

Deci & Ryan (1993) benennen das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit als ein weiteres zentrales Bedürfnis von Menschen und bezeichnen soziale Isolation als eine der schwersten Formen von Bestrafung. Diesen Aspekt haben Johnson & Johnson (2005a, S.149) in ihrem Ansatz aufgegriffen:

---

<sup>71</sup> „Ähnlich wie beim selbstgesteuerten Lernen zeigen praktische Erfahrungen und empirische Ergebnisse gleichermaßen, dass das Lernen in der Gruppe nur dann zu den erhofften Erfolgen führt, wenn im Unterricht systematisch zur Kooperation angeleitet wird und entsprechende Kompetenzen systematisch entwickelt und gefördert werden. Allerdings stehen Lehrende hier vor dem gleichen Problem wie beim Thema Selbststeuerung: Es ist weder theoretisch noch empirisch hinreichend geklärt, wie viel Strukturiertheit einerseits und wie viel Offenheit andererseits zur Förderung erfolgreichen kooperativen Lernens erforderlich sind.“ (Reinmann & Mandl, 2006, S. 649)

<sup>72</sup>Die Absolventinnen und Absolventen...

gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule.  
erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des Umgangs miteinander und setzen sie um.  
wenden im konkreten Fall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung an.



The goal of establishing social relationships reveals itself in such motives as the desire to be seen as likeable, to fit in, to conform to the preferences of others, and to gain other people's approval (Johnson and Johnson 2003). Social goals such as making friends and being responsible to others are given high priority by children of virtually all ages (Ford 1992), often even higher than the pursuit of academic goals (Wentzel 1991, 1992).

Beim kooperativen Arbeiten lernen Schüler Regeln, die das Zusammenleben und gemeinsame Arbeiten von Menschen sozialverträglich gestalten und es ihnen ermöglichen, Mitglieder einer Gruppe zu bleiben. Mit größer werdender sozialer und kultureller Heterogenität der Schüler wird sozialem Lernen mehr Aufmerksamkeit geschenkt, um zu verhindern, dass Schüler zu Außenseitern werden. Ein angemessenes Classroom Management<sup>73</sup> stellt Berufsanfänger aufgrund ihrer geringen Erfahrungen vor Probleme. Nach Bromme (2004) haben Berufsanfänger zwar Wissen zur Klassenführung, können dies jedoch nur eingeschränkt einsetzen, Schulte (2008) kommt in ihrer Untersuchung von Lehramtsanwärtern zu ähnlichen Ergebnissen.

Classroom Management bedeutet vornehmlich, den Unterricht so zu gestalten, dass die Zeit für Prozesse aktiven Lernens maximiert und Störungen minimiert werden (vgl. Marzano et al., 2003; Slavin, 2006). Rakoczy (2008) stellt fest, dass störungsarmer Unterricht, in dem die Schüler sozial verträglich und selbstständig arbeiten und positive Ergebnisse erzielen, zum Erleben von Kompetenz seitens des Lehrers und zur Motivation der Schüler beiträgt. Gerade durch Unterrichtsstörungen entsteht bei Berufsanfängern ein Gefühl von Hilflosigkeit und geringer Wirksamkeit. Oser (2001) zeigt in einer Studie an Lehrkräften, dass 15% der Befragten angaben, in der Ausbildung noch nie etwas von der Regelung von Disziplinproblemen gehört zu haben, etwa 40% nur theoretisch. Er betrachtet das Handhaben von Disziplinproblemen als die Überlebensqualität einer Lehrperson. Insbesondere für unerfahrene Lehrer in der Ausbildung sind negative Erfahrungen problematisch, wenn sie beginnen ihr Lehrer-Selbstkonzept aufzubauen.

Der effektive präventive Umgang mit Disziplinproblemen ist die Grundlage für einen unterbrechungsarmen Unterricht (vgl. Darling-Hammond & Bransford, 2005; Eichhorn, 2008; Helmke, 2003; Kunter et al., 2011). Kagan (1994) benennt „equal participation“ und „simultaneous interaction“ als bedeutsame Merkmale Kooperativen Lernens. Beide tragen dazu bei Reibungslosigkeit und Schwung im Unterricht zu erreichen. Diese beiden Aspekte finden sich auch im Modell zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen nach Kounin (2006) wieder.

---

<sup>73</sup> Im Deutschen wird hierzu auch der Begriff „Klassenführung“ benutzt, er kann aber auch als „Unterrichtsgestaltung“ verstanden werden.

Zum Bereich der Prävention gehört auch, dass der Lehrer ein lernförderliches Klima schafft, in dem sich alle am Unterricht Beteiligten wohlfühlen. Im Kooperativen Lernen nach Green & Green stellt die förderliche Lernatmosphäre die erste Säule (vgl. Kap. 2.3.2.) des Konzepts dar. Mit Hilfe von Verfahren, die die soziale Bindung und gegenseitige Unterstützung in Kleingruppen anleiten und fördern, können gerade Außenseiter oder Schüler mit Verhaltensproblemen integriert werden (vgl. Beyda et al. 2002, zit. in Evertson & Weinstein, 2006).

Die Untersuchung von White (2010, zit. in Eskay, Onu, Obiyo & Obidoo M., 2012) bestätigte den positiven Einfluss von Kooperativem Lernen als effektive Intervention zur Reduktion von anti-sozialem Verhalten von Jugendlichen. Hierbei wurde insbesondere auf die Gruppenzusammensetzung geschaut, bei der Gruppen nach unterschiedlichen fachlichen Fähigkeiten *und* sozialen Fertigkeiten der Jugendlichen zusammengesetzt wurden. Wenn Schüler eine Aufgabe in gegenseitiger positiver Abhängigkeit gemeinsam bearbeiten, erleben sie das Klassenklima als positiv und unterstützend (vgl. Johnson, Johnson, Buckman und Richards, 1985).

Sozial kompetentes Verhalten von Schülern zeigt sich darin, dass sie in bestimmten Situationen in der Lage sind, eigene Ziele zu realisieren bei gleichzeitiger sozialer Akzeptanz des gezeigten Verhaltens (vgl. Kanning, 2002). Soziales Lernen findet am wirkungsvollsten in Interaktion mit anderen statt. Gerade kooperative Lernformen bieten Schülern einen hohen Anteil an Interaktionsmöglichkeiten. Beim Einsatz Kooperativen Lernens ist die Entwicklung sozial kompetenten Verhaltens sowohl Bedingung als auch Resultat von kooperativem Arbeiten (vgl. Traub, 2010).

Gruppenarbeit selbst kann allerdings auch zu Störungen führen. Wenn in ungeübten Gruppen unzureichende Strukturen vorgegeben werden, kommt es zu unerwünschtem Schülerverhalten (vgl. „free-rider-Effekt“ oder „rich-get-richer-Effekt“ (vgl. Johnson & Johnson 1993) und soziales Faulenzen (vgl. Renkl 1995; Traub 2004; Vermette 1998) ist die Folge. Studienreferendaren stellt sich daher die Aufgabe, Lernarrangements zu erstellen, die hinreichend strukturiert<sup>74</sup> sind, und damit für sie und die Schüler sinnvoll werden und bewältigbar blei-

---

<sup>74</sup> “Students’ learning goals may be structured to promote cooperative, competitive, or individualistic efforts. In every classroom, instructional activities are aimed at accomplishing goals and are conducted under a goal structure. A learning goal is a desired future state of demonstrating competence or mastery in the subject area being studied. The goal structure specifies the ways in which students will interact with each other and the teacher during the instructional session. Each goal structure has its place (Johnson & Johnson, 1989, 1999). In the ideal classroom, all students would learn how to work cooperatively with others, compete for fun and enjoyment, and work autonomously on their own.” (Johnson & Johnson, [http://www.cooperation.org/?page\\_id=65](http://www.cooperation.org/?page_id=65))

ben. Der Grad der Strukturierung richtet sich dabei nach den inhaltlichen Anforderungen, den Fähigkeiten des Lehrers und denen der Schüler.

#### Handlungsfeld 5: „Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen.“

In diesem Handlungsfeld geht es um den Umgang mit Heterogenität von Lerngruppen, ein weiterer Bereich, der nicht nur Studienreferendaren Schwierigkeiten bereitet. Hier gilt es zwei Kompetenzen zu betrachten: zum einen die bereits oben angeführte Kompetenz, dass Lehrerinnen und Lehrer Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht finden, indem sie soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule gestalten (vgl. HF 2, Kompetenz 6) und zum anderen die Kompetenz zur Berücksichtigung der sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülern zur Einflussnahme auf individuelle Entwicklung.

Die soziokulturellen und ethno-kulturellen Unterschiede bei Schülern bringen insbesondere Probleme im Bereich von Werten und Normen mit sich und Probleme im Bereich sprachlicher Kompetenzen. Diese wirken sich auf Leistungen und Sozialverhalten von Schülern aus. Über den Umgang mit sozial auffälligem Verhalten (vgl. HF 2) hinaus kann die Möglichkeit des Ausgleichs von Leistungsdifferenzen und der Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Werten und Normen in den Blick genommen werden.

Beim kooperativen Unterricht lernen Schüler sich gegenseitig zu helfen und unterstützen. In ihrer Zusammenarbeit auf dem Weg zur Findung von Lösungen müssen sie sich verständigen, Kompromisse schließen und Konflikte bewältigen (vgl. Doise & Mugny, 1984). In heterogenen Kleingruppen können Schüler binnendifferenziert unter Berücksichtigung ihrer individuellen Fähigkeiten an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten. Leistungsunterschiede können z.B. durch unterschiedliche Aufgabenstellungen, unterschiedliche Materialien oder unterschiedliche Rollenzuweisungen berücksichtigt werden (vgl. Herstellung positiver Abhängigkeit), so dass Schüler weder unter- noch überfordert (vgl. Kounin, 2006) werden. Gleichzeitig können weniger sprachkompetente Schüler von sprachlich sicheren Schülern lernen Sachverhalte auszudrücken oder zu verstehen. Wichtig ist hierbei, dass Lehrer darauf achten, dass durch Regeln Routinen im sozialen Miteinander und methodischen Vorgehen entwickelt werden, dass sie die Lernumgebung vorbereiten und Material und Aufgabenstellung im Vorfeld sorgfältig überdenken, damit ein reibungsloses Arbeiten möglich wird.

Der kognitive und soziale Zugewinn von Gruppenarbeit besteht darin, dass Schüler lernen, sich in die Perspektive des Anderen zu versetzen bzw. sich mit dessen Argumentationen und

Ansichten auseinanderzusetzen (vgl. Johnson & Johnson, 1987). Dies wird besonders dann wichtig, wenn im Bereich der Zusammenarbeit oder der Meinungsbildung unterschiedliche Wertvorstellungen aufeinandertreffen. Durch strukturierte Verfahren, wie z.B. die Akademische Kontroverse, können Schüler zu Perspektivwechseln angeregt werden. Wie bereits in HF 2 aufgeführt, kann die Interaktion mit anderen somit zu kognitiven Umstrukturierungen führen oder aber zumindest Verständnis für andere Sichtweisen eröffnen.

Im „Ontario Curriculum, Grades 9-12 / ESL and ELD“ (2007) werden kooperative Verfahren explizit als wirksame Mittel zur sprachlichen Integration von zugewanderten Schülern mit eingeschränkten oder fehlenden englischen Sprachkenntnissen benannt, die in einer Vielzahl von Programmen zur Sprachförderung an den Schulen realisiert werden.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die zahlreichen Forschungsergebnisse für die Wirksamkeit des Kooperativen Lernens sprechen. Es ist geeignet soziale und kognitive Lernprozesse erfolgreich zu gestalten und kann Studienreferendaren helfen, professionelle Handlungskompetenz auszubilden. Insbesondere die positiven Auswirkungen auf Klassenführung deuten darauf hin, dass Kooperatives Lernen den Studienreferendaren Unterstützung in diesem Bereich geben kann. Mit dem integrativen Modell von Green & Green (2005) liegt ein dafür geeignetes Konzept vor, das für die Entwicklung eines Trainings für Studienreferendare genutzt werden kann, zumal es von den Autoren selbst in ihren Lehrertrainings vermittelt wurde und daher einigen Lehrern an den Ausbildungsschulen bekannt sein wird. Da Kooperatives Lernen Schülerverhalten nachweislich erfolgreich verändern kann, wird darüber hinaus erwartet, dass die Studienreferendare in ihren Lerngruppen ebenfalls positive Erfahrungen durch den Einsatz von Kooperativem Lernen machen, und sich darüber ihre Selbstwirksamkeitserwartung steigern lässt.

## 2.5 Zusammenfassung der Ergebnisse bezogen auf die einleitende Fragestellung

---

Die Ausführungen in den vorangehenden Kapiteln dienen der Überprüfung, ob der eingangs formulierten Fragestellung aufgrund von Erkenntnissen aus Theorie und Forschung nachgegangen werden kann. Die Fragestellung enthielt mehrere Komponenten, die aus Sicht von Theorie und Forschung beleuchtet wurden: den Erwerb von Professionswissen (vgl. Kapitel 2.1.), das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Kapitel 2.2.), die Wirksamkeit und Gestaltung von *Trainings* in der 2. Phase der Lehrerausbildung (vgl. Kapitel 2.4.) und das Konzept des Kooperativen Lernens (vgl. Kapitel 2.4.). Darüber hinaus war auch einzuschätzen, ob

Selbstwirksamkeit über die Stärkung von Handlungskompetenz durch ein Training zum Kooperativen Lernen positiv verändert werden kann.

Insgesamt scheinen folgende Schlussfolgerungen zu einer weiteren Verfolgung der Fragestellung zu berechtigen:

Im Rahmen der Belastungsforschung bei Lehrern gab es Nachweise dafür, dass Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle bei der Gesunderhaltung von Lehrern spielt. Die Bedeutung von Selbstwirksamkeit bezogen auf Motivation und Engagement von Lehrern konnte in Untersuchungen aufgezeigt werden. Es wurde auch nachgewiesen, dass Selbstwirksamkeitserwartung durch Maßnahmen beeinflussbar ist. Im Rahmen der Lehrertätigkeit spielt hierbei handlungsrelevantes Professionswissen eine bedeutende Rolle. Professionswissen ist eine unabdingbare Voraussetzung für professionelles Handeln. Wichtig ist die praxisnahe Vermittlung möglichst handlungsrelevanter Kenntnisse und Strategien. Hierbei erscheinen insbesondere Kenntnisse von theoretischen Konzepten und damit verbundenen Verfahren im allgemein-pädagogischen Bereich nachgefragt und sinnvoll. Handlungskompetenzen werden wenig wirksam über reine Rezeption erworben. Trainings, die in handlungsrelevante Strategien einführen, die notwendige theoretische Rahmung bringen, klare Strukturen aufweisen, für die Teilnehmer durchschaubar sind und professionell angeleitet werden, führen eher dazu, dass Wissen in Handlung umgesetzt wird. Auch wenn es nur relativ wenige Studien zu Trainings in der Ausbildung von Lehramtsanwärtern gibt, gibt es Hinweise auf ihre Wirksamkeit. Ob und welche Trainings bei der Stärkung von Selbstwirksamkeit effektiv sind, ist bisher nur schwach erforscht, die Ergebnisse zeigen keine eindeutige Tendenz ihrer Wirksamkeit.

Wie aufgezeigt kann Kooperatives Lernen in unterschiedlichen Handlungsfeldern wie „Unterrichten“, „Erziehen“ und „Umgang mit Vielfalt“, die im Kerncurriculum für Lehrer im Vorbereitungsdienst vorgegeben sind, helfen, die von der KMK geforderten Kompetenzen zu fördern. Während Kooperatives Lernen vielfach bezogen auf seine Wirksamkeit bei Lernprozessen von Schülern erprobt ist, ist die Auswirkung des Einsatzes von Kooperativem Lernen im Unterricht auf Lehrer kaum untersucht worden. Ein Zusammenhang zwischen der Stärkung von Selbstwirksamkeitserwartung und einem Training zu Gruppenarbeit ist nur in wenigen Studien in den Blick genommen worden. Es bleibt also abzuwarten, ob sich die Erwartung, dass der Einsatz von Kooperativem Lernen die Handlungskompetenz so unterstützt, dass sich ein positiver Einfluss auf die Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Studienreferendare führt, bestätigt. Da Kooperatives Lernen nachweislich helfen kann, heterogene Lernsituatio-

nen wirksam zu gestalten, kann es Lehrer beim Unterrichten und Erziehen unterstützen und dazu beitragen Unterricht zielführend zu strukturieren und eine angenehme Lernatmosphäre zu schaffen und erhöht so die Wahrscheinlichkeit, dass sich Selbstwirksamkeit über die Entwicklung von Bewältigungskompetenz steigert.

Es erscheint möglich, die Verfahren des Kooperativen Lernens in einem Training so zu vermitteln, dass sie von den Studienreferendaren in den Unterricht integriert und dort erprobt werden können.

Unter Berücksichtigung der Gelingensfaktoren für Trainings ergeben sich demnach zwei Wirkfaktoren für die Entwicklung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen der Studienreferendare, die sich auch gegenseitig beeinflussen: Das Training zum Kooperativen Lernen zum Aufbau von Handlungskompetenz und der Einsatz von Kooperativem Lernen im Unterricht.

Hieraus lassen sich folgende Erwartungen für die Untersuchung formulieren:

1. Ein Training zum Kooperativen Lernen führt bei Studienreferendaren zum Aufbau von Handlungskompetenz, wie es im Rahmen der Ausbildung gefordert wird, und kann sie bei der Bewältigung ihrer Aufgaben in der täglichen Praxis unterstützen.
2. Ein Training zum Kooperativen Lernen bewirkt, dass Formen des kooperativen Lernens durch die Studienreferendare regelmäßig im Unterricht umgesetzt werden.
3. Die Umsetzung von Strategien und Taktiken des Kooperativen Lernens im eigenen Unterricht kann zur positiven Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen der Studienreferendare beitragen.

Außerdem kann überprüft werden, welchen Einfluss die Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der Ausbildung auf den Einsatz der Methoden des Kooperativen Lernens hat.

### 3 Das Trainingsmodell zum Kooperativen Lernen für Studienreferendare zur Stärkung von Selbstwirksamkeits-erwartungen durch die Ausbildung von Handlungskompetenz

---

Da Lehrertrainingsmodelle zum *Kooperativen Lernen* bisher noch nicht empirisch auf ihre Wirksamkeit hin überprüft wurden und es auch kein Training zum Kooperativen Lernen gibt, das auf die Bedarfe von Lehramtsanwärtern zugeschnitten ist, wird für die vorliegende Untersuchung in Anlehnung an vorhandene Modelle (vgl. Green & Green, 2005; Lipowsky, 2010) ein eigenes Trainingsmodell entwickelt. In die Trainings im Rahmen der Studien von Jerusalem et al. (2007, 2009) wurde zwar eine Unterweisung in das Kooperativen integriert, jedoch bestand diese lediglich in einer halbtägigen Fortbildung, bei der eine knappe Bearbeitung der Grundlagen des Kooperativen Lernens in Form eines JigSaws erfolgte (vgl. Jerusalem et al., 2007). Ein viertägiges Training von Gaith & Yaghi (1997) konzentrierte sich ebenfalls nur auf die Vermittlung *einer* Methode<sup>75</sup> des Kooperativen Lernens. Für die Lehrerausbildung ist die Beschränkung auf die Vermittlung einer oder zweier Methoden mit Blick auf den Erwerb von Bewältigungskompetenzen für die Handlungsfelder des Lehrerhandelns (vgl. Kapitel 2.3.3.) als unzureichend anzusehen. Darüber hinaus erfordert die Vermittlung eines komplexen Konzepts mehr Inhalte und Zeit, zumal Studienreferendare, im Gegensatz zu Lehrern, die schon länger im Beruf sind, noch keine nennenswerten Erfahrungen mit der Gestaltung von Lernprozessen gemacht haben und daher neu Gelerntes nicht mit bereits vorhandenen Erfahrungen verknüpfen können. Um hier angemessen unterstützen zu können, ist es notwendig neben inhaltlich breiter angelegten Impulsveranstaltungen eine längerfristige Begleitung zur Förderung des Einsatzes und der Reflexion der Erfahrungen vorzusehen.

In Orientierung am Novizen-Expertenmodell (vgl. Terhart, 1998), kann man den Kompetenzaufbau zur Umsetzung von Kooperativem Lernen durch ein Training in der zweiten Ausbildungsphase *zeitlich* folgendermaßen einschätzen (vgl. Tab. 3-1):

---

<sup>75</sup> Benutzt wurde die sog. STAD Methode (Student Teams Achievement Divisions), da diese zu einer der effektivsten Methoden zur Förderung von Schülerleistungen (Slavin, 1990), zur Förderung positiver inter-ethnischer Haltungen (Sharan et al., 1984) und Freundschaften (Slavin & Oickle, 1981) angesehen wird.

Ausbildungs- Quartal / Trainingsinputs	Stadium	Im Training erworbene Kenntnisse und Kompetenzen bezogen auf die Umsetzung von Kooperativem Lernen im Unterricht
<b>(Studium)</b> <b>1.-2. Quartal /</b> 1. Trainingsblock (1. Quartal)	Novize	Die Teilnehmer lernen den Ansatz des Kooperativen Lernens und erste Methoden kennen und wenden diese allmählich relativ schematisch und punktuell in überschaubaren unterrichtlichen Zusammenhängen an.
<b>3. – 5. Quartal /</b> 2. Trainingsblock (3. Quartal)	fortgeschrittener Anfänger	Erweiterte Kenntnisse des Ansatzes, Bezüge zur Gestaltung von Unterricht werden in den Blick genommen und Methoden werden zunehmend zur bewussten Konstruktion von Unterricht herangezogen. Vielfalt und Variabilität beim Einsatz nehmen zu.
<b>6. Quartal</b>	Übergang zum kompetenten Praktiker	Die Teilnehmer entwickeln <i>im Ansatz</i> flexible Handlungspläne für einige Standardsituationen, es kommt zu steigender Selbstverantwortung, Kooperatives Lernen wird differenziert in das Unterrichtsgeschehen eingebaut.

Tab. 3-1 Das Novizen Expertenmodell bezogen auf die Entwicklung kompetenten Einsatzes von Kooperativem Lernen durch systematische Trainingseinheiten in der 2. Ausbildungsphase

Die hier vorgenommene *Zuordnung* ist allerdings als idealtypisch zu sehen. Individuelle Schwankungen sind wahrscheinlich und je nach Grad des Vorwissens und der Vorerfahrungen aus dem Studium oder Unterrichtserfahrungen vor dem Referendariat, Interesse oder Motivation, Rahmenbedingungen im System Ausbildungsschule, Unterstützung, der Anzahl bewältigender Modellen etc. auch zu erwarten. Das Training ist so zu gestalten, dass es Wissen und Verfahren vermittelt, die leicht integrierbar in den Unterrichtsalltag sind und anfangs auch schematisch und strukturiert angewandt werden können. Für den überwiegenden Teil der Studienreferendare wird dann im Verlauf der weiteren Ausbildung und Trainings erwartet, dass sie an die Stufe des kompetenten Praktikers im Ansatz heranreichen. Das Novizen-Expertenmodell beinhaltet noch zwei weitere Stufen<sup>76</sup> der Kompetenzentwicklung. Diese bilden sich jedoch erst nach der zweiten Ausbildungsphase aus. Es ist also allenfalls anzunehmen, dass das Training die Grundlage für die künftige eigenständige Professionalisierung im Bereich kooperativen Unterrichtens und Arbeitens bietet. Röder & Jerusalem (2007) und Drössler (2006) erbrachten den empirischen Nachweis, dass Lehrertrainings dann auf Schülerebene wirksam wurden, wenn die Trainingsinhalte über einen längeren Zeitraum hinweg - Röder & Jerusalem beobachteten einen Zeitraum von 3 Jahren- umgesetzt wurden. Auch wenn die Entwicklung der Studienreferendare nur über einen Zeitraum von einem Jahr

<sup>76</sup> Die beiden weiteren Stufen sind die des „gewandten Praktikers“ und die des „Experten“ (vgl. Terhart, 1998, S. 572ff.)



kontrolliert beobachtet werden kann, wird doch erwartet, dass sich das Training bei vielen positiv auf die weitere Entwicklung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen auswirken wird.

Die nachfolgenden Ausführungen zur Darstellung des Trainingsmodells orientieren sich an ausgewählten Gelingensfaktoren (vgl. Tab. 3-2) des modifizierten Angebots-Nutzungs-Modells nach Lipowsky (vgl. Kapitel 2.4.3.; Abb. 2-2) und den von Garet et al. (2001), Guskey/Yoon (2009) und Lipowsky & Rzejak (2012) ermittelten Merkmalen für wirksame Lehrerfortbildung. Zu den von Garet et al. (2001), Guskey/Yoon (2009) und Lipowsky & Rzejak (2012) benannten Bedingungen gehören: a) die Dauer einer Fortbildung und die zur Verfügung stehende Zeit, b) die Verschränkung von Input-, und Erprobungs- und Reflexionsphasen, d) die Vertiefung des fachdidaktischen und diagnostischen Wissens der Teilnehmenden, e) die Erfahrbarkeit der Wirkung des eigenen Handelns, f) die Orientierung an Merkmalen lernwirksamen Unterrichts, g) das Feedback an die Teilnehmenden, h) Professionelle Lerngemeinschaften, i) Teilnahme von mehreren Lehrkräften einer Schule.

<i>Kontextfaktoren</i>	Rahmenbedingungen am ZfsL Rahmenbedingungen in den Schulen
<i>Trainingsangebot</i> zum Kooperativen Lernen	strukturelle Merkmale des Trainings inhaltliche Merkmale des Trainings methodische Merkmale
<i>Voraussetzungen</i> bei den Studienreferendaren	Selbstwirksamkeit
<i>Transfer</i> in die Praxis	Einsatz kooperativer Lernformen im Unterricht

*Tab. 3-2 Gelingensfaktoren für ein Trainingsprogramm zum Kooperativen Lernen in Anlehnung an das erweiterte Angebots-Nutzungs-Modell in der Lehrerfortbildung nach Lipowsky (2010)*

### **1. Kontextfaktoren** (vgl. Tab. 3-2):

Die Kontextfaktoren an Schule und Seminar werden durch ein Training nicht unmittelbar beeinflusst, sind jedoch im Rahmen des Trainings zu thematisieren. Hierzu zählen Fragen wie: „Wie ist Kooperatives Lernen im Programm der Ausbildungsschulen verankert?“, „Welche Rolle spielt kollegiale Kooperation beim Etablieren von Kooperativem Lernen?“, „Welche einschränkenden Bedingungen an Schulen gibt es (vgl. räumliche Bedingungen, Reaktionen von Schülern, Ausbildungssituation der Studienreferendare)?“, „Wie kann Kooperatives Lernen sinnvoll in den Fachunterricht integriert werden?“. Relevant werden einzelne Faktoren dann auch wieder bei der Umsetzung der Verfahren in der unterrichtlichen Praxis der Studienreferendare und der anschließenden Reflexion.

## **2. Das Trainingsangebot** (vgl. Tab. 3-2):

Jürgens (1983) postuliert, dass ein Training sich „mehr oder weniger explizit auf ein theoretisches Konzept zur Erklärung von Verhaltensänderungen von Lehrern oder Personen im allgemeinen“ bezieht. Hinsichtlich der Verhaltensänderung und der Änderung der Selbstwirksamkeitserwartungen der Studienreferendare durch das Training zum Kooperativen Lernen wird hier von Banduras sozial-kognitiver Theorie ausgegangen. Das Training enthält sowohl behaviorale als auch kognitive Aspekte, die sich auch in dem Angebots-Nutzungs-Modell (vgl. Abb. 2-2) wiederfinden lassen. Das Kooperative Lernen, als Mittel zur Verhaltensänderung und der damit verbundenen Möglichkeit der positiven Verstärkung der Verwendung solcher Verfahren für die Studienreferendare, geht auf die Soziale Interdependenztheorie zurück (vgl. Kap. 2.4).

Man kann das Training dem Ansatz der ‚cognitive apprenticeship‘ (vgl. Collins, Brown & Newman, 1989) zuordnen, bei dem eine Vorgehensweise zunächst von einem Experten demonstriert und z.B. durch lautes Denken erläutert wird, der Lernende das Vorgehen auf eigene Problemstellungen seiner Praxis überträgt und seine Überlegungen dazu offen legt, um dann später, möglichst in Begleitung eines erfahrenen Lehrers, in der Praxis das Vorgehen einzuüben und den Einsatz zu reflektieren.

### a) strukturelle Merkmale (vgl. Tab.3-2):

Nach den von Jürgens (1998) ermittelten *Kriterien zur Systematisierung von Lehrertrainingsansätzen*<sup>77</sup> kann der entwickelte Trainingsansatz als spezifisch, berufs- und verhaltensorientiert bezeichnet werden (vgl. Tab. 3-3).

---

<sup>77</sup> „**Unspezifisch** versus **spezifisch**: Wird ein für einen anderen Kontext entwickeltes Interventionsmodell einfach übernommen oder handelt es sich um eine speziell auf Belange und Bedürfnisse von (zukünftigen) Lehrern zugeschnittene Trainingsform?

**Persönlichkeitsorientierung** versus **Berufsorientierung**: Zielt das Training eher darauf ab, den Teilnehmern als (privaten) Individuen eine Bereicherung oder Veränderung ihrer Persönlichkeit bzw. die Bewältigung individueller Probleme zu ermöglichen oder geht es mehr um Erwerb oder Beeinflussung beruflich relevanter Fähigkeiten und Verhaltensweisen?

**Verhaltensorientierung** versus **Beeinflussung innerer Verarbeitungsprozesse**: Legt das Training das Schwergewicht auf die Veränderung konkreter, beobachtbarer Verhaltensweisen oder bezieht es innere Verarbeitungsprozesse wie Wahrnehmung, Einstellungen, subjektive Erklärungsmodelle usw. in die zu beeinflussenden Faktoren mit ein?“ (Jürgens, 1998, S.35)

<b>Merkmale des Trainingsansatzes nach Jürgens (1998); Jürgens &amp; Krause (2006)</b>	<b>Merkmale des Trainings zum Kooperativen Lernen zur Stärkung von Selbstwirksamkeit für Studienreferendare</b>
spezifisch	Ausrichtung auf die Belange von Studienreferendaren, z.B. bezogen auf die Gestaltung von wirksamen Lernsituationen und die Integration in die Handlungsfelder der Lehrerbildung
berufsorientiert	Unterstützung bei der professionellen Bewältigung einer Reihe von Kompetenzen aus dem Kerncurriculum für Lehramtsanwärter
verhaltensorientiert	Ausrichtung auf den Einsatz der erworbenen handlungsrelevanten Kenntnisse zum Kooperativen Lernen im Unterricht
klar strukturiert	schrittweises Modellieren von Verfahren und die Verbindung von sozialer Interaktion und inhaltlich-fachlichem Lernen <sup>78</sup> ; schrittweise Heranführung an komplexe Verfahren des Kooperativen Lernens; Trainingsblöcke zur Einführung und Vertiefung
durchschaubar	Reflexion der Arbeitsprozesse und Erfahrungen im Training und nach dem Einsatz
längerer Prozess	Erprobung und Reflexion zwischen den Trainingsblöcken im Rahmen der Seminarveranstaltungen

Tab. 3-3 Merkmale eines Trainings zur Stärkung von Selbstwirksamkeit in Anlehnung an die Merkmale von Jürgens & Krause (2006)

Havers (2000) ermittelte in einer Meta-Analyse von Trainingsmodellen eine Reihe von Gemeinsamkeiten von Lehrertrainings<sup>79</sup>. Dem zur Folge ist das Training zum Kooperativen Lernen für die Lehrerbildung eine explizite Trainingskonzeption, die an der Berufssituation der Studienreferendare orientiert ist und folgende Merkmale aufweist (vgl. Tab. 3-4):

<sup>78</sup> Die Trainings modellieren das Vorgehen im Unterricht und berücksichtigen die Grundidee kooperativen Arbeitens. Erkenntnisse über die Wirkung und Notwendigkeit bestimmter methodischer Schritte und Vorgehensweisen werden häufig erst durch das eigene Erleben der Situation möglich. Im Sinne des „pädagogischen Doppeldeckers“ (Wahl, 2001, S. 163) eröffnen Perspektivwechsel und damit verbundene Metareflexion Lehrkräften einen Weg, Schülerverhalten zu verstehen.

<sup>79</sup> 1. Explizite Trainingskonzeption (Theoriehintergrund, Methoden, Ziele), 2. An der späteren Berufspraxis orientierte Situationen und Reflexionen, 3. Learning by Doing in Kleingruppen (Rollenspiele, Simulationen, Übungen), 4. Modellieren einer Feedback- und Modifikationskultur (Videoaufzeichnungen), 5. Anleitung und Betreuung durch erfahrene /zertifizierte Trainerinnen, 6. Transparenz des Trainings (Methoden, Ziele) für die Teilnehmer/innen, 7. Geschützter Raum zum Erproben von Verhaltensvarianten, zum Erproben anderer als der bisherigen Kommunikationsformen, Lehr-Lern-Methoden, Interventionen in schwierigen Situationen o.ä. (vgl. Havers, 2012, zitiert nach Vanier (2013))

Aspekte von Lehrertrainings nach Havers (2000)	Konzeption des Trainings zum Kooperativen Lernen
<b>Theoriehintergrund</b>	Soziale Interdependenztheorie, Motivationstheorien, Sozial-Kognitive Verhaltenstheorie, Entwicklungspsychologie, konstruktivistische Ansätze, Lerntheorien
<b>vielfältige Methoden der Vermittlung</b>	Durch Methoden des Kooperativen Lernens, Learning by doing in Kleingruppen während des Trainings, Kurzvorträge, Präsentationen, Simulationen und Übungstriaden
<b>klare Ziele</b>	<p>Das Training soll ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ...den Studienreferendaren Kenntnisse zu den Grundlagen des Kooperativen Lernens vermitteln, damit sie wissen, wie sie sukzessiv angemessene Lernarrangements schaffen können,</li> <li>• ...methodische Kompetenzen zum vertieften und systematischen Einsatz des Kooperativen Lernens vermitteln, damit sie geplante Lernarrangements erfolgreich umsetzen können,</li> <li>• ...den Studienreferendaren gezielte Erfahrungen im geschützten Raum ermöglichen, die sie anhand klarer Kriterien beobachten und reflektieren können,</li> <li>• ...über den Austausch während des Trainings Perspektiven erweitern und soziale Netze knüpfen, die dem Einzelnen Sicherheit geben.</li> <li>• ...ein gemeinsames Verständnis von Unterricht schaffen, das in der Folgezeit ausgebaut und im Austausch bei der Lösung von Problemen genutzt werden kann.</li> </ul>
<b>Feedback- und Modifikationskultur</b>	Beobachtung durch Tandempartner, Ausbildungslehrer oder Seminar-ausbilder, Feedback in Einzelgesprächen oder Seminarsitzungen.
<b>Ausgebildete Trainer für Kooperatives Lernen</b>	Kernseminarleiter als zertifizierte Trainer; nach Möglichkeit Ausbildungslehrer mit gesicherten Kenntnissen zum Kooperativen Lernen <sup>80</sup>
<b>Transparenz des Trainings</b>	Klare Vermittlung der Hintergründe, der Zielsetzung, des Modellcharakters und der Einsatzbereiche des Ansatzes
<b>Umsetzung nach dem Training im geschützten Raum</b>	Umsetzung im Ausbildungsunterricht und im selbstständigen Unterricht <sup>81</sup>

Tab. 3-4 Aspekte der Konzeption des Trainings zum Kooperativen Lernen in Anlehnung an die Aspekte von Lehrertrainings nach Havers (2000)

Garet et al. (2001), Guskey/Yoon (2009), Lipowsky / Rzejak (2012) betrachten die *Dauer einer Fortbildung* als wesentliche Gelingensbedingung für Fortbildungen. Auch wenn ein längerer Fortbildungszeitraum noch keine hinreichende Bedingung dafür ist, dass Fortbildungsinhalte internalisiert und in Handlung umgesetzt werden, erscheint er doch notwendig. Hierzu (Lip-

<sup>80</sup>Wong (1997) benennt dies als eine wichtige Variable bei der Einführung neuer Lehrmethoden.

<sup>81</sup> Eine möglichst (Elliott & Mihalic, 2004) fördert die Einsatzbereitschaft und verhindert, dass Trainingsinhalte schnell von Alltagsinhalten überlagert und verdrängt werden.

owsky & Rzejak, 2012, S. 5): „Allerdings können längere Fortbildungen in der Regel mehr Gelegenheiten für aktives Lernen und wiederholtes Erproben neuer Handlungsmuster bieten und somit Veränderungen im Lehrerwissen und -handeln erleichtern.“

Neben der Dauer spielt auch *die Zeit*, die zur Verarbeitung der Fortbildungsinhalte bereitsteht, eine Rolle (vgl. Bömer, Kunter & Hertel, 2011, zit. in Lipowsky & Rzejak, 2012). Im Gegensatz zu Fortbildungen erfolgt die Lehrerausbildung über 18 Monate und ist für alle Teilnehmer verbindlich. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, Trainingseinheiten innerhalb dieses Zeitraums anzusetzen und den Studienreferendaren auch Zeit zu geben, das Gelernte in der Zeit zwischen den Trainings umzusetzen. Während die Trainingseinheiten zeitlich begrenzt sind, können Umsetzungserfahrungen im Rahmen der täglichen Unterrichtstätigkeit gesammelt und reflektiert werden.

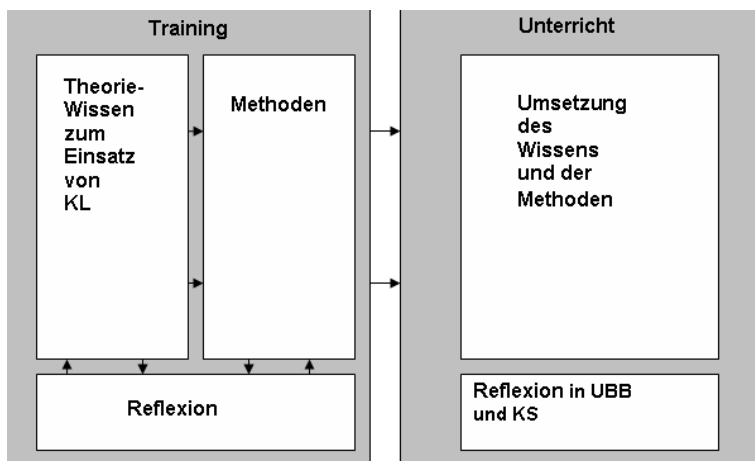
Bis zum Zeitpunkt der geplanten Untersuchung am ZfSL gehören Trainings zum Kooperativen Lernen noch nicht zum verbindlichen Ausbildungsprogramm der Studienreferendare, es gibt diesbezüglich keinen festen Organisationsrahmen und keine Verbindlichkeit zur Durchführung von Trainings. Es liegt im Belieben der einzelnen Fachseminarleiter und Kernseminarleiter, ob sie ihren Studienreferendaren Kenntnisse zum Kooperativen Lernen vermitteln, wie viel Zeit und welche Inhalte sie dafür vorsehen.

Die Seminar- und Ausbildungsstruktur bietet keinen großen Spielraum für ganztägige oder gar mehrtägige Trainings, da es in Absprache mit den Schulen nur einen Seminartag pro Woche gibt, an dem alle Fachseminare und überfachlichen Seminare (Kernseminare) stattfinden. An den anderen Tagen befinden sich die Studienreferendare an ihren Schulen und sind z.T. auch nachmittags in Unterricht eingebunden.

Bisher gab es für die Vermittlung Kooperativen Lernens lediglich die Möglichkeit, Trainingsseminare auf freiwilliger Basis an einem Tag am Wochenende oder im Rahmen einer sog. Workshopwoche in 3-4std. Workshops für interessierte Studienreferendare anzubieten. Ansonsten wurde Kooperatives Lernen in der Regel in der Seminararbeit vermittelt und häufig blieb die Vermittlung auf reine Methodenvermittlung beschränkt, was häufig zu Umsetzungsproblemen führte, da den Studienreferendaren ein Gesamtverständnis für das Arrangement kooperativer Lernsettings fehlte. Die Wochenendseminare gaben zwar mehr Einblick in die Thematik, reichten jedoch ebenfalls nicht aus, um einen annähernd sicheren Umgang mit dieser Unterrichtsform zu erreichen.

Zu Beginn des Referendariats bietet sich der größte Spielraum für organisatorische Veränderungen im Seminarprogramm, da die Studienreferendare noch keinen eigenverantwortlichen Unterricht geben. In einer Einstiegsphase in den ersten beiden Wochen der Ausbildung sind die Studienreferendare noch nicht an den Schulen, sondern werden im Seminar auf ihre Aufgaben vorbereitet. In diese Zeit kann die erste Trainingseinheit gelegt werden, ohne den Schul- oder Seminarbetrieb stark zu beeinträchtigen.

Trainingseinheit 1 (2-tägig, zu Beginn der Ausbildung, mit anschließender Umsetzung)



Trainingseinheit 2 (4-stündig, im 2. Ausbildungsquartal, mit anschließender Umsetzung)

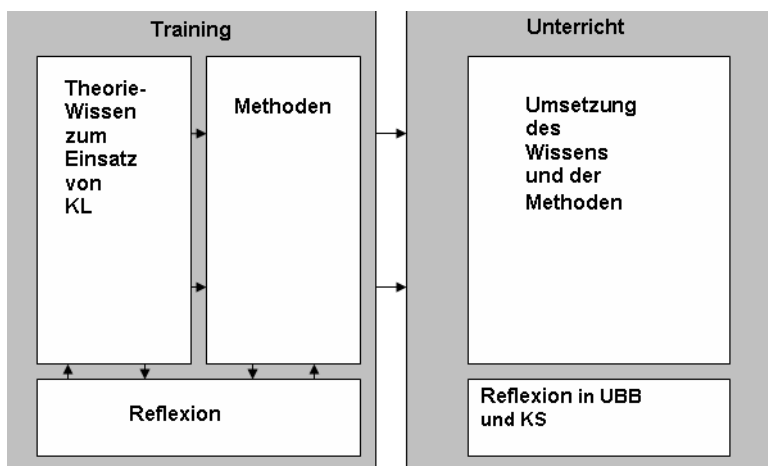


Abb. 3-1 Struktur der beiden Lehrertrainingseinheiten zum Kooperativen Lernen

Die geplante Intervention erfolgt dann in zwei Bereichen (vgl. Abb. 3-1):

1. als *direkte Intervention* in Form von zwei Trainingseinheiten am ZfsL mit dem Ziel des *Erwerbs von Wissen und Fertigkeiten zum Aufbau von Handlungskompetenz* durch Kooperatives Lernen

2. als *selbstständige Umsetzung* des Gelernten in den Lerngruppen an den Ausbildungsschulen mit dem Ziel der kontinuierlichen Einübung von Handlungskompetenz durch Gestaltung von erfolgreichen Lernarrangements durch Kooperatives Lernen

Bei den Trainingseinheiten gibt es *zwei* strukturierte, zeitlich begrenzte und zeitlich getrennte Trainingseinheiten (vgl. Abb. 3-1):

1. eine zweitägige *Einführungsveranstaltung* zur Vermittlung von Basiswissen und –methoden zum Kooperativen Lernen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes,
2. eine *Vertiefungsveranstaltung* (4-std.) zur Integration von Kooperativem Lernen in Unterricht und zur Gestaltung höherrangiger Lernprozesse

Die Durchführung der Trainingseinheiten hat folgende Struktur (vgl. Abb. 3-1):

1. die *Trainingseinheiten* bestehen aus einer Verbindung von Theorie- und Methodenlernen zum Kooperativen Lernen
2. in den Trainingseinheiten werden die durchgeführten Methoden auf ihre Wirkung, Wirksamkeit und ihren Einsatz im *Unterricht* hin reflektiert
3. die Trainingseinheiten modellieren schrittweise die Arbeit mit Schülergruppen

Zeit zur Umsetzung und Einübung des Gelernten gibt es dann zwischen bzw. nach den Trainingseinheiten. Die *Umsetzungserfahrungen* der Studienreferendare aus dem Unterricht werden dann in Nachbesprechungen oder Kernseminarsitzungen reflektiert (vgl. Abb. 3-1). Garet et al. (2001), Guskey/Yoon (2009), Lipowsky / Rzejak (2012) halten diese *Verschränkung von Input-, und Erprobungs- und Reflexionsphasen* für notwendig, wenn eine Intervention nachhaltig sein soll. Hierzu Lipowsky & Rzejak (2012, S. 7):

Wenn Fortbildungen das Ziel verfolgen, Lehrerhandeln dauerhaft zu erweitern und den alltäglichen Unterricht zu verändern, erscheint es nahe liegend, dass den teilnehmenden Lehrpersonen ausreichend Gelegenheit gegeben wird, ihr konzeptuelles Verständnis zu vertiefen, neues Wissen aufzubauen, ihre Handlungsmuster zu verändern, diese zu erproben und darüber mit anderen Fortbildungsteilnehmern und dem Fortbildner zu reflektieren.

In den Sitzungen der Kernseminare werden Elemente des Kooperativen Lernens zusätzlich mit weiteren Inhalten der Ausbildung verbunden und vertieft, so wird z.B. aufgezeigt, welchen Beitrag Kooperatives Lernen bei der *Umsetzung von Merkmalen lernwirksamen Unterrichts* leisten kann. Lipowsky & Rzejak (2012, S. 8) führen hierzu aus:

Forschungsbefunde zeigen außerdem, dass Oberflächenmerkmale von Unterricht, wie z.B. die Häufigkeit oder Länge von Gruppenarbeit oder der Einsatz von offenen Unterrichtsformen, nicht oder nur in sehr geringem Ausmaß Unterschiede im Lernen der Schüler nach sich ziehen (z.B. Lipowsky 2002). Der inhaltliche Schwerpunkt in Fortbildungen sollte demzufolge nicht auf bestimmten Unterrichtsformen liegen, sondern auf Merkmalen der Tiefenstruktur

von Unterricht. Diese Merkmale der Tiefenstruktur beziehen sich eher auf den Verstehensaufbau und die Verstehensprozesse von Lernenden und lenken die Aufmerksamkeit demzufolge stärker auf kognitionspsychologische Aspekte im Lernprozess, z.B. darauf, welches Vorwissen die Lernenden mitbringen, wie es aktiviert werden kann, wie der Unterrichtsgegenstand klar und inhaltlich verständlich strukturiert und erarbeitet werden kann, mit welchen Verständnisschwierigkeiten bei Schülern zu rechnen ist und wie man ihre Konzepte oder Misskonzepte diagnostizieren und für die eigene Weiterentwicklung von Unterricht nutzen kann.

Dies macht auch deutlich, dass das bloße Abhandeln von Kooperativem Lernen auf der Methodenebene lediglich zu einer oberflächlichen Anwendung führen würde, die nicht mit grundlegenden Konzepten der Unterrichts- und Lerngestaltung verbunden wäre. Durch gemeinsame multiperspektivische Durchdringung von Erfahrungen und Heranziehen von Lösungsmustern können Probleme besprochen und Lösungswege gefunden werden. Das Ziel dieser Reflexion besteht darin, dass der Einzelne mit wachsender Sicherheit befähigt wird, bereits *in* einer Situation seine Metakognitionen zu nutzen und entsprechend zu reagieren. Ein breiteres Verhaltensrepertoire und die Fähigkeit der Reflexion in der Situation unterscheiden dann letztlich auch den Anfänger vom kompetenten Praktiker (vgl. Terhart, 1998).

#### b) Inhaltliche und methodische Merkmale (vgl. Tab. 3-2):

Lipowsky & Rzejak (2012) weisen darauf hin, dass Fortbildung zur *Vertiefung des fachdidaktischen und diagnostischen Wissens der Teilnehmenden* beitragen soll. Für das geplante Training zum Kooperativen Lernen wird das fachdidaktische Wissen durch allgemeinpädagogisches Wissen in Form von Theorien und damit verbundenen methodischen Kompetenzen aus dem Bereich des Kooperativen Lernens ersetzt. Diagnostisches Wissen bezieht sich z.B. auf die Einschätzung der Lernvoraussetzungen der Schüler bzgl. der sozialen Kompetenzen und Kenntnis geeigneter Methoden zur Zielerreichung und auf die Einschätzung der Wahrscheinlichkeit des intendierten Lernerfolges für alle Schüler durch den Einsatz von Kooperativem Lernen.

Das hier entwickelte Trainingsmodell orientiert sich wie bereits erwähnt an dem Verständnis des Kooperativen Lernens nach Green & Green (vgl. *Kapitel 2.4.2*). Trainings nach Green & Green wurden bereits in der Lehrerfortbildung im Rahmen von Trainings mit Lehrern (gesamten Kollegien oder Teilgruppen) durchgeführt. Daher wird die Bedeutung und die Schaffung einer lernförderlichen Atmosphäre (vgl. 1. Säule des Modells nach Green & Green, *Kapitel 2.4.2*) als Grundlage für guten Unterricht (vgl. Helmke, 2009) in dem geplanten Training zu thematisieren und modellieren sein, es werden die 5 Basiselemente als grundlegendes



Ordnungsprinzip des Kooperativen Lernens eingeführt (2. Säule) und mit Methoden des Kooperativen Lernens (3. Säule) verknüpft.

Um Unterrichts- und Erziehungssituationen und den Einsatz von kooperativen Methodensituationsbezogen einschätzen und gemeinsam reflektieren<sup>82</sup> zu können, benötigen Studienreferendare Theoriewissen, Wissen zur Unterrichtsgestaltung *und* Kenntnisse von Methoden. Innerhalb eines Trainings können zwar nicht alle Theorien (vgl. Tab. 3-4), die sich mit dem Kooperativen Lernen verbinden lassen, bearbeitet werden, jedoch können ausgewählte Aspekte herangezogen werden und z.B. in die Erläuterung und Begründung von Maßnahmen einfließen. Dies kann zum einen durch kurze Impulsreferate geschehen oder von den Studienreferendaren unter Einsatz von Methoden zum Kooperativen Lernen anhand von Texten oder eigenständige Lektüreerarbeitet werden.

Kenntnisse zur Gestaltung lernwirksamer Gruppenprozesse werden ebenfalls angesprochen (vgl. Tab. 3-4). Auch das kann nur im Ansatz erfolgen, kann dann aber in der weiteren Ausbildung im fachdidaktischen oder allgemein-didaktischen Bereich ergänzt werden. Dort werden die im Training eingesetzten Methoden hinsichtlich ihrer Eignung für die Gestaltung sozialer oder kognitiver Lernprozesse oder die Möglichkeit der individuellen Förderung beleuchtet. Die Aspekte, die im Training angesprochen werden, haben die Funktion von Advance Organizern, d.h. sie strukturieren das Wissen vor und machen das Andocken von weiterem Wissen und von Erfahrungen möglich.

Der *erste Trainingsblock* vermittelt Studienreferendaren die Grundprinzipien des Kooperativen Lernens (vgl. z.B. Johnson & Johnson, 1993) in Form der 5 Basiselemente als Grundlage eines reflektierten und wirksamen Einsatzes von kooperativen Methoden (Programm s. Anlage 1 und 2). Dies geschieht u.a., indem die 5 Basiselemente vorgestellt und anhand der durchgeführten Methoden verdeutlicht werden. Hierzu eignet sich z.B. Think-Pair (-Square)-Share als Grundmuster kooperativen Arbeitens oder das Placemat-Verfahren.

Ziel ist es, dass die Studienreferendare die Verfahren sicher und klar in die Lerngruppe einbringen können, da jede Unsicherheit des Lehrers bei Schülern zu Verwirrung und Aussteigen aus dem konstruktiven Arbeitsprozess führen kann. Daher ist im Training der Studienre-

---

<sup>82</sup>Neuweg (2002) weist darauf hin, dass Erfahrung und Begrifflichkeit gleichzeitig präsent sein müssen (Häcker & Riehm, 2005). Durch den Umgang mit der Begrifflichkeit des Kooperativen Lernens wird gleichzeitig eine Sprache für Expertenhandeln geschaffen. Über die Begrifflichkeit entstehen Deutungsmuster für Handeln und Reflexion. So kann dann der Ansatz des Kooperativen Lernens in die kognitive Struktur und im Weiteren das Handeln der Studienreferendare integriert werden. Theoretische und empirische Kenntnisse müssen hierzu komplex verarbeitet werden (vgl. Nölle, 2002).

ferendare ein sorgfältiges Modellieren von Methoden und deren Reflexion durch einen erfahrenen Trainer wichtig.

<b>Theorien</b>	Ausgewählte Aspekte der <i>Individualpsychologie, Sozialpsychologie, Lernpsychologie, Motivationspsychologie</i> und <i>Pädagogischen Psychologie, Kognitionspsychologie, Neuropsychologie, Soziale Interdependenztheorie</i>
<b>Inhaltliche Kategorien zur Gestaltung von Lernprozessen</b>	Merkmale <i>lernwirksamen Unterrichts</i> (vgl. Helmke, Meyer), Aufbau einer <i>sicheren Lernumgebung</i> <i>Hierarchisierung von Lernzielen</i> <i>Classroom Management</i> <i>Individuelle Förderung</i> <i>Advance Organizing und Concept Attainment</i> Die <i>5 Basiselemente</i> als grundlegendes Ordnungsprinzip des Kooperativen Lernens
<b>Methoden: Verfahren Kooperativen Lernens</b>	Verbindung der 5 Basiselemente mit <i>Verfahren: Think-Pair-Share</i> als grundlegendes Muster der effektiven Zusammenarbeit und Basis für komplexere Verfahren, z.B. Jig Saw, Akademische Kontroverse
<b>Bedingungen des Einsatzes</b>	zeitliche und räumliche Bedingungen, Zielsetzung (kognitiv, sozial, methodisch) zu bearbeitender Inhalt (Umfang und Schwierigkeitsgrad) Komplexität und Schwierigkeitsgrad der geplanten Verfahren, Voraussetzungen auf Seiten der Kompetenzen der Schülerinnen (kognitiv, sozial, kommunikativ methodisch) und deren Erfahrungen mit Gruppenarbeit Aufbau von Lernsequenzen mit entsprechenden Verfahren (einfach – komplex) Gestaltung von Aufgaben für kooperative Lernsituationen, z.B. vor dem Hintergrund der Bloomschen Taxonomie

Abb. 3-2 Überblick über die Inhalte der Trainings zum Kooperativen Lernen für Studienreferendare

Im Training werden die einzelnen kooperativen Verfahren modelliert, es gibt für die Studienreferendare jedoch zeitlich bedingt nicht die Möglichkeit, die Anleitung von Methoden z.B. im Rollenspiel selbst zu erproben. Die Ausführung findet daher außerhalb des Trainings statt und wird in den Unterricht des Einzelnen verlagert, wo er allenfalls vom Trainer, Ausbildungslehrer oder Tandempartner beobachtet und ggf. unterstützt werden kann. Daher ist es wichtig, die Studienreferendare im ersten Trainingsblock mit einem wenig komplexen Instrumentarium vertraut zu machen, das sie dann, auf sich gestellt, einsetzen können. Studienreferendare haben gerade zu Beginn ihrer Ausbildung nur wenig Erfahrung mit Unterricht und können daher nur schwer abschätzen, ob die im Training vermittelten Methoden und Strategien nützlich oder realisierbar sind. Aus diesem Grund sind Methoden anzubieten, die einfach strukturiert und vielfältig einsetzbar sind. Viele Basismethoden des Kooperativen Lernens sind klar strukturiert und können mit zunehmender Sicherheit mit anderen Methoden kombiniert werden. Auch einfach anzuwendende Verfahren können auf unterschiedli-

chen Denkebenen (vgl. Bloom et al. 1971) eingesetzt werden, d.h. sie eignen sich sowohl für einfache, wie auch komplexe Lernvorgänge (vgl. Bennett, 2006).

Die Reduktion der Methoden und das schrittweise Einüben mit den Lerngruppen sind letztlich wichtig, um den Studienreferendaren Erfolgserlebnisse zu verschaffen.

Das Vermitteln von Erfolgen und die Sicherung ihrer angemessenen Interpretation geschehen insbesondere durch das Setzen von Nahzielen und das Unterstützen von Bewältigungsstrategien. Die Konzentration auf Nahziele stellt eine wirksame Strategie für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit dar, weil eine sukzessive Erreichung von Teilzielen in kleinen Schritten zunehmende Hinweise des Könnens bzw. der Beherrschung einer bestimmten Fertigkeit zur Verfestigung stellen, die allmählich Kompetenzüberzeugungen aufbauen und stabilisieren. (Warner & Schwarzer, 2009, S. 634)

Der erste Trainingsblock fällt in die Phase, in der die Studienreferendare ihre erste Begegnung mit dem Ausbildungssystem und dessen Inhalten haben. Die Einführungstage haben die Funktion, dass die Studienreferendare ihre Sicht der Lehrerrolle darstellen und reflektieren und die anderen Teilnehmer des Kernseminars kennen lernen. Diese Anfangssituation spiegelt die Situation, die die Studienreferendare auch in ihren neuen Lerngruppen im selbstständigen Unterricht vorfinden werden. Auch sie werden organisatorische und fachliche Inhalte mit dem Kennen lernen der Gruppen und der Schaffung einer lernförderlichen Atmosphäre verbinden müssen. Somit können die anstehenden Seminarinhalte anhand von kooperativen Methoden bearbeitet und erste inhaltliche und methodische Grundlagen des Kooperativen Lernens vermittelt und mit der künftigen Tätigkeit verbunden werden. Damit die eingesetzten Methoden nicht nur als Bestandteile einer „Toolbox“ gesehen werden, wird die Reflexion der Methoden und ihrer Einsatzmöglichkeiten mit vertiefenden Informationen zum Kooperativen Lernen verbunden. Die Auswertungen folgen dann im Wesentlichen den Fragestellungen: 1) Was haben wir inhaltlich erfahren? 2) Wie wurde der Inhalt erschlossen? 3) Warum wurde er in dieser Form erschlossen? 4) Wozu kann die Methode im unterrichtlichen Kontext eingesetzt werden? 5) Welche Aspekte Kooperativen Lernens wurden realisiert.

Die Informationen zum Kooperativen Lernen umfassen in dieser Phase die Aspekte des Aufbaus *kompetenten Sozialverhaltens* durch das *Schaffen einer positiven Lernatmosphäre* durch Umsetzung der *5 Basiselemente* (Programm s. Anhang1 und 2). Das Trainingsprogramm modelliert das Vorgehen bei Übernahme einer neuen Lerngruppe in der Schule. Das Herstellen eines positiven Lernklimas betrifft im Rahmen des Ausbildungscurriculums das Handlungsfeld 2 - den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen. Die Verbin-

dung von methodischen Gestaltungsformen mit inhaltlichen Aspekten bezieht sich auf das Handlungsfeld 1 – Unterricht gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen.

In den nachfolgenden Sitzungen des Kernseminars können im ersten Quartal in Zusammenhang mit der Förderung motivierten Lernens und sozial kompetenten Verhaltens von Schülern folgende inhaltliche Aspekte behandelt werden: „Merkmale guten Unterrichts“, „Wie erfolgt Lernen?“, „Wie entsteht Motivation und was bedeutet sie für Lernprozesse?“<sup>83</sup>. Im zweiten, dritten und vierten Quartal stehen als Inhalte des Seminarprogramms an: „Reflexion der eigenen Tätigkeit unter dem Aspekt der Aufrechterhaltung der Arbeitskraft in Stresssituationen“, „Aspekte der Leistungsmessung und Leistungsbewertung“<sup>84</sup> und „Umgang mit Konflikten im Unterricht und Classroom Management“<sup>85</sup>. Neben den Handlungsfeldern 1, 2 und 3 wird hier auch immer wieder der Umgang mit und die Förderung von Vielfalt (Handlungsfeld 5) angesprochen. In den 105 Minuten langen Sitzungen können weitere kooperative Methoden benutzt und mit Informationen zum Kooperativen Lernen angereichert werden. Auf diese Weise werden die Studienreferendare kontinuierlich im Rahmen der einzelnen Themenkomplexe mit Aspekten des Kooperativen Lernens und dessen Funktion im Kontext eines Themas vertraut gemacht. Zwischenzeitlich können sie im Ausbildungsunterricht und ab dem 2. Quartal in ihren eigenen Lerngruppen im selbstständigen Unterricht erste Erfahrungen sammeln und bei Unterrichtsbesuchen durch die Seminarvertreter thematisieren oder in die Seminararbeit einbringen.

Im dritten Quartal erhalten die Gruppen mit Vorbildung ein Training für Fortgeschrittene, wobei es um die Förderung höherrangigen Lernens durch Kooperatives Lernen und die sinnvolle und funktionale Einbettung Kooperativen Lernens in Unterrichtsstunden geht (Programm s. Anhang 3 und 4). Damit steht erneut Handlungsfeld 1 im Vordergrund.

### **3. Voraussetzungen bei den Studienreferendaren** (vgl. Tab. 3-2):

An der Entwicklung von Selbstwirksamkeit durch ein Training zum Kooperativen Lernen sind auch interne Prozesse beteiligt. Im Sinne der kognitiven Lerntheorie benennen Jonas und Brömer (2002) Aufmerksamkeit, Anstrengung, Handlungsstrategien, Emotionen und Situationsauswahl als Selbstwirksamkeit regulierende Prozesse (vgl. Abb. 3-2).

---

<sup>83</sup>Handlungsfeld 1 – Unterricht gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen

<sup>84</sup>Handlungsfeld 3 - Leistungen herausfordern, erfassen, rückmelden, dokumentieren und beurteilen

<sup>85</sup>Handlungsfeld 2 - Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen

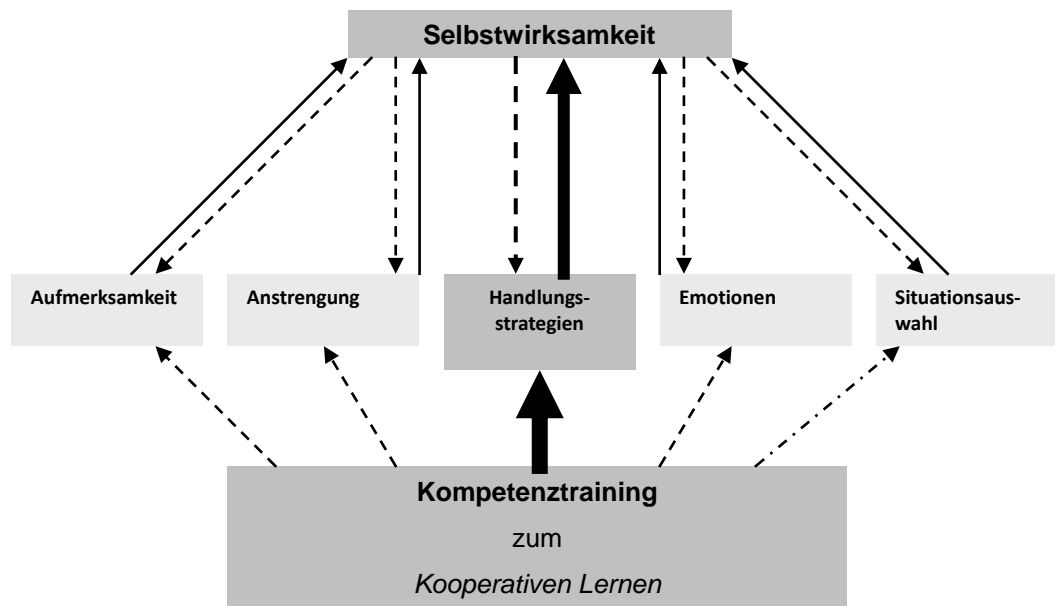


Abb. 3-3 Auswirkung von Kompetenztrainings zur Vermittlung von Handlungsstrategien auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit von Lehrern in Anlehnung an Jonas und Brömer (2002).

Während Aufmerksamkeit, Anstrengungsbereitschaft und Emotionen interne Prozesse sind, und nur bedingt von außen zugänglich sind, können Handlungsstrategien als Bestandteile von Verhalten vermittelt und trainiert werden. Wie in *Kapitel 2.1.* und *2.2.* ausgeführt, kann die Stärkung von Selbstwirksamkeit über die Vermittlung wirksamer *Handlungsstrategien* und -kompetenzen in Trainings vorgenommen werden (vgl. Wudy & Jerusalem 2011). Trotzdem wird *ein* Bestandteil der Trainings auch darin bestehen, die *Aufmerksamkeit* der Studienreferendare auf unterrichtsrelevante Aspekte zu lenken, ihnen den *Aufwand* für die Durchführung von Verfahren zu verdeutlichen, sie für die *Auswahl* geeigneter *Situationen* bezüglich des Durchführens und Einübens von Strategien zu sensibilisieren. Nicht zuletzt können sie auch erfahren, dass die Arbeit in Gruppen positive *emotionale* Auswirkungen haben kann.

#### 4. Transfermotivation (vgl. Tab. 3-2)

Im Sinne eines „Erfahrbarmachens der Wirkung des eigenen Handelns“ (Lipowsky & Rzejak, 2012) weisen die Autoren auf Folgendes hin:

Lehrpersonen dürften dann vor allem motiviert und bereit sein, Fortbildungsinhalte vertieft zu verarbeiten und sich um einen Transfer in die Unterrichtspraxis zu bemühen, wenn sie zum einen erleben, dass sich ihr unterrichtliches Handeln verändern lässt und wenn sie zum anderen erkennen, dass sich mit diesen Veränderungen auch Veränderungen bei den Schülern einstellen. (Lipowsky & Rzejak, 2012, S.6)

Wenn das Training die Studienreferendare emotional positiv anspricht und in ihnen das Interesse am Umsetzen weckt und wenn sie die Erwartung entwickeln, die Verfahren ohne größere Schwierigkeiten umsetzen zu können, kann ein weiterer Zugang zur Stärkung von Selbstwirksamkeit geschaffen werden. Das Verfügen über und Erleben von Selbstwirksamkeit kann dann wiederum positiven Einfluss auf die Emotionen, Anstrengungsbereitschaft und Aufmerksamkeit der Einzelnen nehmen (Abb. 3-2).

### **5. Transfer in die Praxis (vgl. Tab. 3-2):**

Beim Transfer in die Praxis ist es hilfreich, wenn die Studienreferendare durch ihre Ausbildungslehrer bei der Planung unterstützt werden und über die Durchführung Feedback erlangen. Bei der Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit kooperativen Lernformen spielt das *Feedback an die Teilnehmenden* (Lipowsky & Rzejak, 2012, S.7) eine bedeutende Rolle:

Wenn sich das Lehrerhandeln in eine bestimmte Richtung weiterentwickeln soll, erscheint es notwendig, den an einer Fortbildung teilnehmenden Lehrpersonen Rückmeldungen zu ihrem unterrichtlichen Handeln und/ oder über die Leistungen ihrer Schüler zu geben.

Studienreferendare haben eine Vielzahl von Möglichkeiten Feedback zu erlangen. Dabei wäre es wünschenswert, wenn möglichst viele derjenigen, die das Feedback geben, auch vertiefte Kenntnisse zum Kooperativen Lernen hätten. Das kann allerdings nicht vorausgesetzt werden.<sup>86</sup>

Johnson & Johnson (1989) ermittelten, dass Lehrer in der Regel 3 Jahre und mehr der Unterweisung und des intensiven Einsatzes benötigen, um zu Expertise in der Anwendung von Kooperativem Lernen zu gelangen (vgl. Johnson, Johnson und Holubec, 2005a, S.29). Zur angemessenen Realisierung von Unterrichtskonzepten müssen Studienreferendare eine Reihe von unterrichtsrelevanten Fertigkeiten erwerben, wie z.B. Fragen und Aufgaben stellen, Denkzeit geben, Konflikte schlichten, Visualisieren, Umgang mit Schülerbeiträgen und auch weitere Strategien, z.B. Concept Attainment oder Advance Organizing als instruierende Ver-

---

<sup>86</sup>Bohl (2000) stellte z.B. fest, dass von untersuchten Realschullehrern in Baden-Württemberg ca. drei Viertel Kooperatives Lernen in einer oder mehr Stunden in der Woche einsetzen. Bei einem Unterrichtsumfang von 25,5–28 Stunden in der Woche erscheint dies immer noch niedrig. Diese Sicht wird auch von Traub (2004) insbesondere mit Blick auf die Sekundarstufe II gestützt. Im Gegensatz dazu zeigen Erhebungen aus dem englischsprachigen Raum höhere Werte des Einsatzes, vor allem im Grundschulbereich (zwischen 79% und 93%) (vgl. Puma et al. 1993; Lopata et al., 2003) und 62% in der Mittelstufe (vgl. Lopata et al., 2003), jedoch machen die Untersuchungen nicht deutlich, was genau dabei unter Kooperativem Lernen verstanden wird. Wenn die strukturierte Nutzung Kooperativen Lernens untersucht wurde, ergaben sich geringere Häufigkeiten der Umsetzung (vgl. Abrami, Poulsen & Chambers, 2004). Blatchford et al. (2006, zit. nach Drössler, 2006) konnten bestätigen, dass Kooperatives Lernen häufig nur sporadisch erfolgt und nicht als konstituierendes Element in die tägliche Unterrichtspraxis integriert wird.

fahren oder Verfahren individuellen Unterrichts, erwerben, die sie mit dem Einsatz von Kooperativem Lernen verknüpfen können.

Hall & Hord (2006) stellen ähnlich wie Johnson & Johnson heraus, dass die souveräne Implementation von neuen Maßnahmen 3-5 Jahre benötigt. Vor dem Hintergrund ihres Modells der Ebenen der Nutzung von Verfahren (*vgl. Kapitel 2.1.*) kann bezüglich des Transfers des Gelernten aus den Trainings in die Praxis folgender Ablauf vermutet werden: Wenn Studienreferendaren die Methoden unbekannt sind oder, obwohl bekannt aus dem Studium oder eigenem Erleben als Schüler oder Studierende, noch kein Einsatz im eigenen Unterricht erfolgt ist (Ebene 1), könnten sie durch die Vermittlung von Professionswissen zum Kooperativen Lernen innerhalb des Trainings ein erstes Interesse entwickeln vertiefende Informationen zu erlangen, indem sie sich in der Literatur weiter informieren (Ebene 2) und darüber dann auch die Motivation entwickeln, Verfahren im Laufe ihrer Ausbildung in ihrem Unterricht zu erproben (Ebene 3). Hierbei ist es wichtig, dass im Training aufgezeigt wird, unter welchen Bedingungen der Einsatz möglich ist bzw. welche Schwierigkeiten sich beim Einsatz ergeben können. Die genaue Kenntnis der Verfahren und eigenes Erleben können die Zuversicht wecken oder stärken, im eigenen Unterricht auf diese Verfahren zurückzugreifen. Auf Ebene 4 erfolgt dann der erste Schritt in Richtung Umsetzung. In dieser Phase spielen dann positives Feedback und Ermutigung eine besonders wichtige Rolle, da es bei jeder weiteren Stufe erfahrungsgemäß zu einem Implementationsknick kommen kann, d.h. die Handhabung der Methode verläuft nicht ohne Probleme. Ausbilder tun gut daran sich Zeit zu nehmen, die Bedingungen des Ge- oder Misslingens gemeinsam mit den Studienreferendaren zu analysieren, und mit ihnen Alternativen zu entwickeln. Die Überwindung des Implementationsknicks hängt von verschiedenen Kontextfaktoren und der Beharrlichkeit und Motivation des Einzelnen ab. Gerade in Phasen des Übergangs ist es auch möglich, dass das Selbstwirksamkeitserleben des Einzelnen sinkt, weil die erwarteten Effekte sich nicht immer sofort einstellen. Anfangs werden Verfahren noch wenig flexibel eingesetzt und es kommt auch zu Fehlschlägen. Damit Studienreferendare in den Bereich von Ebene 5 gelangen, bedarf es der *regelmäßigen* Übung und Auseinandersetzung. Durch Wiederholung werden bei Lehrern und Schülern Muster der Zusammenarbeit gefestigt und automatisiert. Über Ebene 5 gelangen die meisten Studienreferendare in den 1 ½ Jahren ihrer Ausbildung nicht hinaus. Wenn sie sich auf dieser Ebene allerdings gestützt und dann auch sicher fühlen, können sie die weiteren Schritte auch außerhalb der Ausbildung angehen. Eine darüber hinausgehende Begleitung in

der Phase des Berufseinstiegs wäre wünschenswert, ist jedoch z.Zt. im (Aus-)Bildungssystem nicht vorgesehen.

Im Rückgriff auf das „Schichtenmodell der Ebenen der Einflussnahme“ nach Korthagen (2004) (vgl. Kapitel 2.1.) kann es bei der Einschätzung des Einflussbereichs des Trainings zum Kooperativen Lernen schon als Erfolg gewertet werden, wenn Studienreferendare einen Zuwachs im Bereich „Verhalten“ und „Kompetenzen“ erreichen, indem sie sich zutrauen, Unterricht unter Einsatz von Kooperativem Lernen lernwirksam zu gestalten. Über die Stärkung von Handlungskompetenz kann es vielleicht sogar gelingen, das Selbstwirksamkeitserleben der Einzelnen zu stützen oder sogar zu steigern und ihnen so zu einer positiven beruflichen Identitätsentwicklung zu verhelfen, so dass sie bei endgültigem Eintritt in den Beruf auch emotional und motivational für die dort gestellten Anforderungen gerüstet sind.

Im Gegensatz zur Lehrerfortbildung, in der professionelle Lerngemeinschaften oft erst gebildet werden müssen, befinden sich Studienreferendare bereits in mindestens einer *professionellen Lerngemeinschaft*<sup>87</sup> (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2012). Seminarsitzungen und gegenseitige Unterrichtsbesuche und –reflexionen der Studienreferendare untereinander können den Transfer des in den Trainings Gelernten erleichtern. Garet et al. (2001) fordern für die Lehrerfortbildung die *Teilnahme von mehreren Lehrkräften einer Schule*. Dies ist bei den Studienreferendaren häufig gegeben, da in der Regel mindestens zwei Studienreferendare einer Schule zugewiesen werden. Dies ermöglicht grundsätzlich Kooperation und gegenseitige Unterstützung.

---

<sup>87</sup>„Nach Louis, Kruse und Marks (1996) zeichnen sich professionelle Lerngemeinschaften von Lehrpersonen durch folgende fünf Merkmale aus:

1. *geteilte Werte und Normen*: Hiermit sind ein Grundkonsens in Annahmen und Überzeugungen über das Lernen und Lehren und über die Rolle der Lehrpersonen gemeint.
2. *Fokussierung auf das Lernen der Schüler*: Damit ist die explizite gemeinsame Verantwortung für das Lernen der Schüler und eine Verschiebung des Fokus vom eigenen Lehren auf das Lernen der Schüler gemeint. Lehrpersonen in professionellen Lerngemeinschaften diskutieren über Wege und Maßnahmen, wie sie Schüler bestmöglich fördern können.
3. *Reflexiver Dialog*: Dies drückt aus, dass die Lehrpersonen über ihr unterrichtliches Handeln auf einem hohen Niveau nachdenken und reflektieren.
4. *Deprivatisierung*: Deprivatisierung drückt eine veränderte Haltung der Lehrpersonen zu ihrem Unterricht aus: Der eigene Unterricht wird nicht als Privatsache betrachtet. Stattdessen sind Peer-Coaching unter den Kollegen, gegenseitige Hospitationen und Teamteaching verbreitet.
5. *Intensive Zusammenarbeit*: Zwischen den Lehrpersonen findet ein gegenseitiger Austausch statt, der vor allem der Verbesserung des Unterrichts dient.“ (Lipowsky & Rzejak, 2012, S.10)



## 4 Anlage und Durchführung der Untersuchung zur Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen von Studienreferendaren durch ein Trainingsprogramm zum Kooperativen Lernen

---

Als Erstes wird die Fragestellung der Untersuchung präzisiert und es werden die Untersuchungshypothesen aufgestellt. Als nächstes wird das Untersuchungsdesign aufgeführt. Im Anschluss daran werden die zur Überprüfung der Hypothesen notwendigen Messinstrumente und die Angaben zur statistischen Analyse vorgestellt. Abschließend wird die Gesamtstichprobe beschrieben.

### 4.1 Fragestellung

---

Wie in Kapitel 2 aufgezeigt, finden sich in der Literatur einige Hinweise darauf, dass Berufsanfänger über sinkende Motivation im Verlauf der Ausbildung und fehlende Handlungskompetenzen, z.B. im Bereich der Klassenführung bzw. Klassendisziplin (vgl. z.B. Ulich, 1996; Melnick & Meister; 2008, Klein, 2014), der Motivierung von Schülern und des Umgangs mit Heterogenität klagen (vgl. *Kap. 2.1*).

Belege aus der Belastungsforschung zeigen, dass positive Selbstwirksamkeitserwartungen eine bedeutende Rolle bei der effizienten Ausübung der Lehrertätigkeit spielen (vgl. *Kap. 2.2*). Lehrer oder Lehramtsanwärter, die über positive Ressourcen, wie hohe Selbstwirksamkeitserwartung, verfügen, fühlen sich weniger belastet, zeigen höhere Motivation und setzen eher flexible und Selbständigkeit fördernde Unterrichtsformen, die die sozialen Kompetenzen ihrer Schüler stärker fördern, ein. Außerdem klagen sie seltener über Unterrichtsstörungen (vgl. *Kap. 2.2.1*).

Untersuchungen ergaben ebenfalls, dass die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Handlungskompetenz gefördert werden können, indem Lehrer durch gezielte Trainings lernen Unterricht erfolgreich zu gestalten (vgl. *Kap. 2.2 und 2.3*).

Das Konzept des Kooperativen Lernens scheint vor dem Hintergrund von zahlreichen Studien (vgl. *Kap. 2.4*) eine Möglichkeit darzustellen, Unterricht lernwirksam zu gestalten und kann, wie Beispiele aus der Lehrerfortbildung zeigen, in Trainings vermittelt werden. Ob ein solches Training tatsächlich zu einem wirksamen Element in der Lehrerbildung zum Aufbau von berufsbezogener Selbstwirksamkeit und Handlungskompetenz werden kann, soll in der geplanten Untersuchung unter folgenden Fragestellungen überprüft werden:

1. *Kann ein systematisches Training zum Kooperativen Lernen dazu beitragen, die berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen von Studienreferendaren bis zum Ende der Ausbildung zu stärken?*

Zur Beantwortung der Frage wird die berufliche Selbstwirksamkeit der Studienreferendare, die ein systematisches Training<sup>88</sup> zum Kooperativen Lernen erhalten, mit der von Studienreferendaren, die ein unsystematisches<sup>89</sup> Training und von denen, die kein Training<sup>90</sup> erhalten, verglichen.

Zur Überprüfung der Wirksamkeit des Trainings werden im Rückgriff auf die FoSS-Studie von Jerusalem et al. (2009) folgende Bereiche der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit ausgewählt:

1. Selbstwirksamkeitserwartung beim allgemeinen Umgang mit Problemstellungen im Lehrerberuf (**SWLE**)
2. Selbstwirksamkeitserwartung sozial kompetentes Handeln der Schülerinnen und Schüler zu fördern (**SWKS**),
3. Selbstwirksamkeitserwartung motiviertes Lernen bei Schülerinnen und Schüler zu fördern(**SWML**),
4. Selbstwirksamkeitserwartung selbstbestimmtes Lernen bei Schülern zu fördern (**AUTO**).

Diese vier Bereiche berufsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen werden übernommen, da sie eng mit den Kompetenzanforderungen der Ausbildungsordnung für Lehrer in Verbindung stehen (vgl. Kap. 2.1, Kap. 2.2, Kap. 2.3 und Kap. 4.4).

Ein Training wird dann wirksam, wenn die dort erworbenen Kenntnisse und Handlungsoptionen auch umgesetzt werden. Daher stellen sich zwei weitere Fragen:

2. *Wird Kooperatives Lernen nach dem Training im Unterricht häufiger eingesetzt?*

3. *Unterscheidet sich die Gruppe der systematisch Trainierten von der Gruppe der unsystematisch und nicht Trainierten beim Einsatz von Kooperativem Lernen am Ende der Ausbildung?*

Eine Reihe von Untersuchungen verweisen auch darauf, dass die Höhe der Selbstwirksamkeit Einfluss auf die Höhe der Umsetzung von Interventionen nimmt (vgl. z.B. Tschannen-Moran

---

<sup>88</sup> Eine ausführliche Erläuterung findet sich in Kapitel 4.3.

<sup>89</sup> Eine ausführliche Erläuterung findet sich in Kapitel 4.3.

<sup>90</sup> Eine ausführliche Erläuterung findet sich in Kapitel 4.3.

& Woolfolk Hoy, 2001). Um zu klären, ob dies auch bei den Studienreferendaren der Fall ist, soll zusätzlich folgenden Fragen nachgegangen werden:

*4. Setzen Studienreferendare mit hoher Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der Ausbildung Kooperatives Lernen häufiger im selbstständigen Unterricht ein als Studienreferendare mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung?*

*5. Wirkt sich die Höhe der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung von systematisch trainierten Studienreferendaren gegenüber nicht trainierten Studienreferendaren<sup>91</sup> beim Einsatz von Kooperativem Lernen aus?*

## 4.2 Hypothesen

---

Die Hypothesen, die der Untersuchung zu Grunde gelegt werden, werden entsprechend der einzelnen Fragestellungen gebildet. Ausgehend von den in Kapitel 2 dargestellten Forschungsergebnissen wird erwartet, dass das entwickelte Training zum Kooperativen Lernen einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der vier Bereiche der o.g. berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung bei Studienreferendaren haben wird. Die FoSS-Studie von Jerusalem et al. (2007/2009) dient in diesem Zusammenhang als Referenzstudie. Im Rahmen des BLK-Projekts „Demokratie Lernen“ untersuchten die Autoren an *berufserfahrenen* Lehrern die Auswirkungen eines Trainings auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und setzten dort die von ihnen entwickelten Messinstrumente ein. Auch wenn Kooperatives Lernen in dem Training der Autoren nur einen kleinen Teilbereich des Gesamttrainings abbildete und die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung aus Berufsanfängern besteht, erscheinen die Gemeinsamkeiten für eine positive Erwartung auf Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartung auszureichen.

Nachfolgend werden die Hypothesen zur Untersuchung auf die einzelnen Fragestellungen bezogen dargestellt:

### **Fragestellung 1:**

*Verändern sich in Kooperativem Lernen systematisch trainierte Studienreferendare (SYSTR) stärker in Richtung hoher LehrerSelbstwirksamkeit (SWLE) als unsystematisch trainierte (USYSTR) und nicht trainierte (NTR)?*

---

<sup>91</sup>Da die Gruppe der unsystematisch Trainierten mit N=9 zu klein für eine weitere Unterteilung ist, wird die Gruppe der unsystematisch Trainierten in dieser Fragestellung ausgeschlossen.

### **H 1.1.**

In Kooperativem Lernen SYSTR verändern sich nach der Teilnahme an den Trainings zum Kooperativen Lernen stärker in Richtung hoher *Lehrer-Selbstwirksamkeit* (SWLE) als USYSTR.

### **H 1.2.**

In Kooperativem Lernen SYSTR verändern sich nach der Teilnahme an den Trainings zum Kooperativen Lernen stärker in Richtung hoher *Lehrer-Selbstwirksamkeit* (SWLE) als NTR.

## **Fragestellung 2:**

*Verändern sich in Kooperativem Lernen SYSTR stärker in Richtung hoher Einschätzungen ihrer Selbstwirksamkeit bei der Förderung sozialer Kompetenzen von Schülern (SWKS) als USYSTR und NTR?*

### **H 2.1.**

In Kooperativem Lernen SYSTR verändern sich nach der Teilnahme an den Trainings zum Kooperativen Lernen stärker in Richtung hoher Einschätzungen ihrer *Selbstwirksamkeit bei der Förderung sozialer Kompetenzen von Schülern (SWKS)* als USYSTR.

### **H 2.2.**

In Kooperativem Lernen SYSTR verändern sich nach der Teilnahme an den Trainings zum Kooperativen Lernen stärker in Richtung hoher Einschätzungen ihrer *Selbstwirksamkeit bei der Förderung sozialer Kompetenzen von Schülern (SWKS)* als NTR.

## **Fragestellung 3:**

*Verändern sich in Kooperativem Lernen SYSTR nach zwei Trainings stärker in Richtung hoher Einschätzungen ihrer Selbstwirksamkeit bei der Förderung motivierten Lernens von Schülern (SWML) als USYSTR und NTR?*

### **H 3.1.**

In Kooperativem Lernen SYSTR verändern sich nach der Teilnahme an en Trainings zum Kooperativen Lernen stärker in Richtung hoher *Einschätzungen ihrer Selbstwirksamkeit bei der Förderung motivierten Lernens von Schülern (SWML)* als USYSTR.

### **H 3.2.**

In Kooperativem Lernen SYSTR verändern sich nach der Teilnahme an den Trainings zum Kooperativen Lernen stärker in Richtung hoher Einschätzungen ihrer *Selbstwirksamkeit bei der Förderung motivierten Lernens von Schülern (SWML)* als NTR.

#### **Fragestellung 4:**

Verändern sich in Kooperativem Lernen SYSTR nach zwei Trainings stärker in Richtung hoher Einschätzungen ihrer *Selbstwirksamkeit bei der Förderung selbstständigen Arbeitens von Schülern (AUTO)* als USYSTR und NTR?

##### **H 4.1.**

In Kooperativem Lernen SYSTR verändern sich nach der Teilnahme an den Trainings stärker in Richtung hoher Einschätzungen ihrer *Selbstwirksamkeit bei der Förderung selbstständigen Arbeitens von Schülern (AUTO)* als USYSTR.

##### **H 4.2.**

In Kooperativem Lernen SYSTR verändern sich nach der Teilnahme an den Trainings stärker in Richtung hoher Einschätzungen ihrer *Selbstwirksamkeit bei der Förderung selbstständigen Arbeitens von Schülern (AUTO)* als NTR.

In Anlehnung an Untersuchungen aus dem englischsprachigen Raum und Deutschland (vgl. z.B. Dann & Humpert, 2002; Havers & Toeppell, 2002; Fagan & Mihalic, 2003; Freiberg et al., 1995; Kellam et al., 1998; Jerusalem et al. 2007/2009; Lipowsky, 2010) wird des Weiteren erwartet, dass die systematisch trainierten Studienreferendare sich hinsichtlich des Einsatzes von Kooperativem Lernen von unsystematisch und nicht trainierten Studienreferendaren positiv unterscheiden.

#### **Fragestellung 5:**

*Setzen in Kooperativem Lernen SYSTR Kooperatives Lernen im selbstständigen Unterricht am Ende ihrer Ausbildung häufiger ein als USYSTR und NTR?*

##### **H 5.1.**

In Kooperativem Lernen SYSTR setzen Kooperatives Lernen zu MP3 häufiger im selbstständigen Unterricht ein als USYSTR.

##### **H 5.2.**

In Kooperativem Lernen SYSTR setzen Kooperatives Lernen zu MP3 häufiger im selbstständigen Unterricht ein als NTR.

Es gibt eine Reihe von Hinweisen darauf, dass die Höhe der Selbstwirksamkeit die Implementationsmotivation und die tatsächliche Umsetzung einer Maßnahme beeinflusst (vgl. Stein & Wang, 1988; Guskey, 1988; Holzberger, Philipp & Kunter, 2013; Ross, 1994; Gaith & Yaghi, 1997; Seiz, 2009; Kunter, 2011a). Es ist davon auszugehen, dass alle Studienreferendare im Verlauf ihrer Ausbildung Verfahren Kooperativen Lernens kennen lernen, wenn auch auf unterschiedliche Art und Weise. Daher wird zum einen überprüft, ob sich Studienreferendare der Gesamtstichprobe mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen positiv von niedrig wirksamen Personen beim Einsatz von Kooperativem Lernen unterscheiden. Da sich die drei Gruppen der Gesamtstichprobe durch die Trainings unterschiedlich umfassend mit Kooperativem Lernen beschäftigt haben und unter der Annahme, dass trainierte Personen Maßnahmen eher umsetzen als nicht trainierte, wird in einem zweiten Schritt überprüft, ob sich die Gruppe der *hoch selbstwirksamen Trainierten* von der der *hoch selbstwirksamen nicht Trainierten* unterscheiden und ob sich die Gruppe der *niedrig selbstwirksamen Trainierten* anders verhält als die der *niedrig selbstwirksamen nicht Trainierten*. Ein Unterschied zu Gunsten der Trainierten in den beiden Gruppen könnte dann eher auf die Wirksamkeit der Intervention als auf den Einfluss der Höhe der Selbstwirksamkeit zu Beginn der Ausbildung hindeuten.

#### **Fragestellungen 6:**

*a) Setzen Studienreferendare mit hoher Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der Ausbildung Kooperatives Lernen häufiger im selbstständigen Unterricht ein als Studienreferendare mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung?*

##### **H6.1.**

Studienreferendare mit hoher Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der Ausbildung (MP1) setzen Kooperatives Lernen zu MP3 häufiger im selbstständigen Unterricht ein als Studienreferendare mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung.

*b) Wirkt sich die anfängliche Höhe der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung von systematisch trainierten Studienreferendaren gegenüber nicht trainierten Studienreferendaren<sup>92</sup> beim Einsatz von Kooperativem Lernen aus?*

---

<sup>92</sup>Da die Gruppe der unsystematisch Trainierten mit N=9 zu klein für eine weitere Unterteilung ist, wird die Gruppe der unsystematisch Trainierten ausgeschlossen.

## H 6.2.

In Kooperativem Lernen SYSTR mit hoher Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der Ausbildung (MP1) setzen Kooperatives Lernen zu MP3 häufiger im selbstständigen Unterricht ein als NTR mit hoher Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung.

## H 6.3.

In Kooperativem Lernen SYSTR mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der Untersuchung (MP1) setzen Kooperatives Lernen zu MP3 häufiger im selbstständigen Unterricht ein als NTR mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung.

### 4.3 Das Untersuchungsdesign

---

Zur Überprüfung der Wirksamkeit des Trainings zum Kooperativen Lernen in Bezug auf die Entwicklung der berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen von Studienreferendaren wird eine längsschnittliche Felduntersuchung mit Vortest, Intervention 1, Nachtest 1, Intervention 2 und Nachtest 2 durchgeführt. Da die Ausbildung von Lehrern nur innerhalb einer bestimmten Zeitspanne erfolgt und organisatorischen und inhaltlichen Rahmenbedingungen unterworfen ist, muss auf ein quasi-experimentelles Design zurückgegriffen werden. Auch kann die untersuchte Stichprobe nur an *einem* Zentrum für Lehrerbildung (ZfSL) erfolgen und die Gruppen können nicht randomisiert werden. Selbst wenn ein solches nicht-äquivalentes Vergleichsgruppendesign keine zufriedenstellende Kontrolle der Effekte erlaubt (vgl. Bortz & Döring, 2006), werden zumindest Hinweise für eine mögliche Veränderung von Arbeitsstrukturen erwartet, die dann entweder mit weiteren Jahrgängen erprobt werden können oder auch in anderen Studienseminaren durchgeführt werden könnten.

Aus der Grundgesamtheit „Studienreferendare des ZfSL“ werden drei Gruppen<sup>93</sup> ausgewählt und in einem Dreigruppenplan miteinander verglichen. Dabei gibt es zwei Interventionsgruppen (VSG1 und VSG2) und eine Vergleichsgruppe (VGG).

---

<sup>93</sup>Ursprünglich waren nur zwei Gruppen vorgesehen: eine Versuchsgruppe und eine Vergleichsgruppe. In einer der Trainingsgruppen leistete dann jedoch eine Reihe von Teilnehmern Widerstand gegen kooperative Lernformen. Es handelte sich hierbei um Personen, die bereits an Gymnasien unterrichtet hatten und angaben schlechte Erfahrungen gemacht zu haben. Die Trainerin / Kernseminarleiterin hat daher entschieden, das Trainingsformat in ihrer Gruppe zu verändern. Sie verzichtet auf den ersten Trainingsblock und führt die Grundlagen Kooperativen Lernens im Laufe der ersten drei Ausbildungsmonate im Rahmen der Seminararbeit sukzessive ein. Den zweiten Trainingsblock führt sie dann wie geplant durch. Da diese Art des Vorgehens nicht mehr dem intendierten Training (vgl. Kapitel 2.5.) entspricht, wird diese Gruppe aus der Versuchsgruppe ausgegliedert und als eigenständige Versuchsgruppe behandelt. Sie ist mit N=14 sehr klein und unterscheidet sich auch in

Die Daten werden zu drei Messzeitpunkten an immer gleichen Gruppen von Probanden über einen Zeitraum von ca. zwölf Monaten (von November 2012 bis Oktober 2013) hinweg erhoben (vgl. Tab. 4-1). Bezogen auf die Ausbildungszeit bedeutet das, dass die erste Messung zu Beginn der Ausbildung angesetzt ist, die zweite nach dem 2. Ausbildungsquartal und die dritte im 5. Ausbildungsquartal, um die Untersuchungsabstände annähernd gleich zu halten.

Gruppe	MP1	Treatment / kein Treat- ment	MP2	Treatment	MP3
	Anfang Nov. 2012 Beginn der Ausbildung	Nov. 2012	April 2013	Mai 2013	Oktober 2013
VSG1	O1	X1	O2	X2	O3
VSG2	O4	X'	O5	X2	O6
VGG	O7	—	O8	X''	O9

Tab. 4-1 Das Untersuchungsdesign (VSG1= Versuchsgruppe 1, VSG2= Versuchsgruppe 2, VGG= Vergleichsgruppe, X1 = eintägiger Trainingsblock I; X2 = 4-std. Trainingsblock II, X' = unsystematisches Training, O = Messung; — = kein Training; X'' = 3-std. Einführung)

Die beiden Versuchsgruppen durchlaufen zwei Treatmentphasen, die Vergleichsgruppe erhält bis zu Messzeitpunkt 2 keine gezielte Unterweisung zum Kooperativen Lernen (vgl. Tab. 4-1). Zu Beginn der ersten Treatmentphase durchläuft eine Gruppe (VSG1) ein systematisches Training mit einem zweitägigen Trainingsblock und der Möglichkeit der Vertiefung in der wöchentlichen Arbeit im Kernseminar, ein zweiter, kurzer Trainingsblock von vier Stunden erfolgt nach dem 2. Ausbildungsquartal. Die zweite Gruppe (VSG2) erhält zu Anfang kein Training in Form einer Blockveranstaltung (vgl. Fußnote 94). Erst zu Beginn der zweiten Treatmentphase gibt es auch für diese Gruppe einen Trainingsblock. Die Vergleichsgruppe erhält zu diesem Zeitpunkt eine 4std. Einführungsveranstaltung zum Kooperativen Lernen, in der zwar die Basisinformationen zum Kooperativen Lernen und beispielhaft einige grundlegende Methoden vermittelt werden, Reflexionsanteile bzgl. des Einsatzes und der Durchführung kooperativer Verfahren jedoch nur knapp ausfallen können und die Veranstaltung somit nicht den Kriterien eines Trainings zum Kooperativen Lernen (vgl. Kap. 3) entspricht.

Die 2. Abfrage (MP2) erfolgt vor dem zweiten Trainingsblock der beiden Versuchsgruppen und der Einführung zum Kooperativen Lernen für die Vergleichsgruppe (vgl. Tab. 4-1). Zu

---

ihren Merkmalen von den beiden anderen Gruppen (vgl. Kap. 4.6.3.). Die Abspaltung ergibt jedoch die Möglichkeit einen Hinweis darauf zu finden, ob die Art der Durchführung eines Trainings einen Unterschied macht.



diesem Zeitpunkt werden die Teilnehmer der beiden Versuchsgruppen bereits Kenntnisse zum Kooperativen Lernen erlangt haben *und* zusätzlich die Gelegenheit gehabt haben Kooperatives Lernen im Unterricht zu erproben. Die 3. *Abfrage* (MP3) erfolgt in der Mitte des 5. Quartals (vgl. Tab. 4-1). Die Studienreferendare der Vergleichsgruppe haben bis dahin ebenfalls Gelegenheit, Kenntnisse zum Kooperativen Lernen aus der Einführungsveranstaltung im Unterricht zu nutzen. Um einen Einfluss der Abschlussbenotungen durch die Fachseminarleiter und Schulleiter auf die Einschätzungen der Selbstwirksamkeit zu vermeiden, erfolgt die letzte Befragung zu einem Zeitpunkt, an dem die Studienreferendare einen großen Teil ihrer Ausbildung zwar absolviert haben, jedoch noch nicht unter dem Druck der Endbenotung stehen, die im Dezember ansteht.

Die beiden Versuchsgruppen setzen sich aus insgesamt 4 Kernseminargruppen zusammen, die Vergleichsgruppe besteht aus weiteren vier Kernseminaren (vgl. Tab. 4-2).

<b>VSG1</b>	Kernseminar A Kernseminar B Kernseminar C
<b>VSG2</b>	Kernseminar D
<b>VGG</b>	Kernseminar E Kernseminar F Kernseminar G Kernseminar H

Tab. 4-2 Verteilung der acht ausgewählten Kernseminare auf die Untersuchungsgruppen

Die beiden Versuchsgruppen werden von Seminarausbildern geleitet und trainiert, die auch ausgebildete Trainer zum Kooperativen Lernen sind. Die Gruppen A und B werden von der Autorin dieser Arbeit trainiert.

#### 4.4 Die Messinstrumente

---

Zur Überprüfung der Hypothesen zu den berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. *Kapitel 4.2.*) werden Messinstrumente eingesetzt, die bereits in früheren Forschungszusammenhängen eingesetzt wurden. Es werden vier der gut evaluierten Skalen (vgl. *Kap. 4.4.1.*) aus der FoSS-Studie (vgl. Schwarzer, Jerusalem et al. 2009) ausgewählt. Diese Skalen werden zu *allen* drei Messzeitpunkten benutzt. Die Häufigkeit des Einsatzes kooperativer Lernformen wird mit Hilfe einer Ordinalskala (vgl. *Kapitel 4.4.2.*) erfasst.

Die demographischen Daten (Geschlecht, Unterrichtsfächer und Schulformen) werden einmalig (MP1) anhand von Items zum Ankreuzen oder freien Ausfüllen erhoben (vgl. Anhang 5).

Die Fragebögen enthalten zusätzlich Abfragen zu Vorerfahrungen aus dem Studium und Abfragen der Thematisierung von Kooperativem Lernen in Fach- und Kernseminaren. Diese Abfragen dienen lediglich der internen Evaluation der Seminararbeit und haben für die vorliegende Untersuchung keine Relevanz.

Die Fragebögen werden zu den einzelnen Messzeitpunkten innerhalb der Kernseminarzeit durch die einzelnen Kernseminarleiter an die Studienreferendare ausgegeben. Die Informationen, die die Kernseminarleiter und Studienreferendare bezüglich der Befragung erhalten, lautet: *„Es soll die Entwicklung der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit der Studienreferendare im Verlauf der Ausbildung erfasst werden.“* Die Fragebögen werden von den Studienreferendaren unter Verwendung eigener Codes ausgefüllt und über die Kernseminarleiter wieder eingesammelt und zur Auswertung weitergeleitet. Die Abgabe ist freiwillig.

#### 4.4.1 Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen

---

Schmitz und Schwarzer (1999) entwickelten für den deutschen Sprachraum die erste Skala zur Erfassung von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). Im Rahmen des bundesweiten Modellversuchs „Verbund Selbstwirksamer Schulen“ (2007) wurde die Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR) um weitere berufsbezogene Skalen zur Erfassung der Selbstwirksamkeit ergänzt. Diese Skalen wurden im Rahmen des Projekts „Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht (FoSS)“ (2009) eingesetzt und für diese Untersuchung übernommen.

Zur Erfassung der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung mit alltäglichen Problemen des Lehrerberufs umzugehen, dient die Skala der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (SWLE) mit 10 Items (vgl. Schwarzer & Schmitz, 1999). Die Skala wurde so konstruiert, dass ein möglichst breites Feld der Lehrertätigkeit erfasst werden konnte bei gleichzeitiger Begrenzung auf 10 Items (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2000). „Die Lehrer-Selbstwirksamkeit beinhaltet Überzeugungen von Lehrern, Anforderungen ihres Berufslebens auch unter widrigen Bedingungen zu meistern.“ (Warner & Schwarzer, 2009, S.631). „Alle Items weisen die eindeutige semantische Struktur auf, die für Selbstwirksamkeitserwartungen typisch ist. Sie

enthalten die subjektive Gewißheit einer Person („Ich“), etwas tun zu können, auch wenn eine Barriere im Weg steht.“ (Schmitz & Schwarzer, 2000, S.60)

Beispielitem: Ich weiß, dass ich es schaffe, auch den problematischsten Schülern prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.

Von Jerusalem et al. (2007) wurden weitere Lehrer-Wirksamkeitsskalen entwickelt, die sich u.a. auf die Einschätzung der Fähigkeit der Lehrer beziehen, Schüler zu motiviertem Lernen, zu sozialem Verhalten und zu selbstbestimmtem Handeln zu befähigen.

„Die Skala Selbstwirksamkeitserwartung „Motiviertes Lernen fördern“ (SWML) thematisiert die Kompetenzerwartung von Lehrern, Schülerinnen und Schüler zur aktiven Teilnahme an ihrem Unterricht und zum Lernen für den Unterricht zu motivieren.“ (Jerusalem & Röder, 2007).

Beispielitem: Mir gelingt es, auch bei den schwächeren Schülern Interesse für meinen Unterricht zu wecken.

„Die Skala Selbstwirksamkeitserwartung „Kompetentes Sozialverhalten fördern“ (SWKS) thematisiert die Kompetenzerwartung von Lehrern, ihren Unterricht so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler Gelegenheiten erhalten, ihre sozialen Kompetenzen zu erproben und zu stabilisieren.“ (Jerusalem & Drössler, 2007). In den Items werden mögliche Barrieren formuliert (z.B. Zeitdruck, die Heterogenität der Themen, die im Fachunterricht vermittelt werden müssen, mangelnde fundamentale soziale Fertigkeiten der Schüler) und die Lehrer geben dazu die subjektive Gewissheit an, auch unter diesen ungünstigen Bedingungen die sozialen Kompetenzen der Schüler fördern zu können (vgl. Jerusalem et al., 2009).

Beispielitem: Auch unter schwierigen Bedingungen können die Schüler in meinem Unterricht soziale Fertigkeiten erproben.

Die Skala Selbstbestimmung (AUTO) (vgl. Röder & Kleine, 2007) zielt auf den Teilaspekt der Autonomie nach Deci & Ryan (1985) ab. „Autonomie ist die von der Person erlebte innere Übereinstimmung zwischen dem, was sie selbst für wichtig hält und gerne tun möchte und den in der aktuellen Situation geforderten Aufgabenstellungen. Umwelten, die die Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation.“ (Röder & Kleine, 2007).

Beispielitem: In meinem Unterricht können die Schüler oft entscheiden, wie sie ein Thema behandeln (z.B. Lehrbuch, Video, Gruppendiskussion oder Lehrervortrag).

Das Antwortformat in allen vier Skalen entspricht einer vierstufigen Likertskala: „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4)

Die Skalen werden zu allen drei Messzeitpunkten abgefragt (vgl. Anhang 5 bis 8).

#### 4.4.2 Zum Einsatz von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht

---

Zusätzlich werden die Studienreferendare zu Messzeitpunkt 2 und Messzeitpunkt 3 gebeten einzuschätzen, wie häufig sie Kooperatives Lernen in ihrem Unterricht eingesetzt haben (vgl. Anhang 6 bis 8). Mit Blick auf diese Untersuchung wird aber nur der Einsatz im selbstständigen Unterricht zu *Messzeitpunkt 3* betrachtet, weil zu Messzeitpunkt 2 nur die beiden Versuchsgruppen eine gemeinsame Vorstellung von „Kooperativem Lernen“ haben.

Die Einschätzungen werden ordinal skaliert und 4-stufig abgefragt mit den Werten „gar nicht“ (1), „kaum“ (2), „gelegentlich“ (3), „regelmäßig“ (4)

#### 4.5 Angaben zur statistischen Auswertung und Analyse der Messinstrumente

---

Die Auswertungen erfolgen mit dem Statistikprogramm IBM SPSS 22.0. / 24.0.

Zur Überprüfung der Hypothesen zur Wirksamkeit des Trainings zum Kooperativen Lernen anhand der vier Skalen zu berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen sind parametrische und non-parametrische Verfahren geplant, das *Signifikanzniveau* zur Überprüfung der Nullhypothese wird auf  $\alpha=0.05$  bei einseitiger Testung festgelegt. Die Wahrscheinlichkeit fälschlicherweise von keinem Effekt auszugehen wird dadurch minimiert. Ein  $\alpha$ -Niveau von  $\leq 0.05$  wird als hinreichend betrachtet. Die Konsequenzen eines  $\alpha$ -Fehlers werden relativ gering sein, da die Durchführung der Trainings außer einer überschaubaren organisatorischen Umgestaltung des Seminarprogramms keine Kosten oder Nachteile für die Ausbildung der Studienreferendare bringen würde.

Für die Auswertung der vier Intervallskalen zur Erfassung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen ist eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung vorgesehen, allerdings wird bei der Auswertung zu berücksichtigen sein, dass die Zellengröße der VSG2 mit  $N=9$  sehr klein für einen Vergleich ist und die Schlussfolgerungen aus der Analyse nur mit großen Vorbehalten gezogen werden können.

Als weitere Maßnahme zur Überprüfung der Wirksamkeit werden die *Effektstärken* berechnet. Je größer der Effekt, desto unwahrscheinlicher ist es, dass ein Unterschied nur zufällig ist. Im Kontext der durchzuführenden Varianzanalysen werden die Effektstärken mit  $\eta^2$  ausgewiesen. Für die Interpretation der Ergebnisse werden folgende Werte (vgl. Rost, 2007) festgelegt (vgl. Tab. 4-3):

Effektstärkenmaß	Kleiner Effekt	Mittlerer Effekt	Großer Effekt
$\eta^2$	0.01 - 0.08	0.09 - 0.24	0.25 und mehr

Tab. 4-3 Richtwerte für die Interpretation von Effekten nach Rost (2007)

Zur Überprüfung der Unterschiede des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zwischen den Gruppen werden aufgrund der ordinalen Skalierung der Kruskal-Wallis-Test (Rangvarianzanalyse) und der Median-Test für unabhängige Stichproben eingesetzt. Da der H-Test keine Aussagen darüber macht, welche Gruppe sich von welcher unterscheidet, wird zusätzlich der U-Test nach Mann-Whitney gerechnet.

Die Überprüfung der *Normalverteilung* der Daten erfolgt anhand des Shapiro-Wilk-Tests, da die Gruppengrößen  $N < 50$  sind, bei gleichem Testanspruch wie beim Kolmogoroff-Smirnov-Test (vgl. Precht et al. 2005). Die jeweiligen Ergebnisse der Überprüfung finden sich in der Darstellung der Datenauswertung (vgl. Kapitel 5) und in Anhang 9.

Die Einschätzung der *Reliabilität* der vier Skalen zu den berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen wird anhand von Cronbachs Alpha zur Bestimmung der internen Konsistenz vorgenommen.

Bei Felduntersuchungen und Gruppenvergleichen sollte ein Zuverlässigkeitskoeffizient Alpha von *mindestens* .55 erreicht werden (vgl. Rost, 2007). Die Zuverlässigkeitskoeffizienten Alpha übersteigen diesen Wert zu MP1 sowohl in der FoSS-Studie (vgl. Jerusalem, 2009) als auch beim Wert der Gesamtstichprobe der vorliegenden Untersuchung (vgl. Tab. 4-4 und 4-5, Anhang 10).

	SWLE	SWKS	SWML	AUTO
$\alpha$	.79	.78	.78	.75

Tab. 4-4 Übersicht über die Zuverlässigkeitskoeffizienten der Skalen SWLE, SWKS, SWML und AUTO für die FoSS-Studie (Jerusalem (2009))

		SWLE	SWKS	SWML	AUTO
<b>Gesamtstichprobe</b>	$\alpha$	.70	.79	.79	.82
<b>VSG1</b>	$\alpha$	.64	.62	.76	.77
<b>VSG2</b>	$\alpha$	.46	.89	.43	.72
<b>VGG</b>	$\alpha$	.75	.83	.84	.85

Tab. 4-5 Übersicht über die Zuverlässigkeitskoeffizienten der Skalen SWLE, SWKS, SWML und AUTO für die vorliegende Untersuchung (Druyen, 2017) für die drei Stichproben (VSG1, VSG2 und VGG)

Bei Betrachtung der einzelnen Stichproben der vorliegenden Untersuchung zeigen sich bei den Skalen SWLE und SWML in Versuchsgruppe 2 Werte unter  $\alpha \geq .55$  (vgl. Tab. 4-5). Hierzu ist anzumerken, dass sich diese Gruppe in mehreren Merkmalen von den anderen unterscheidet: Sie besteht aus nur 9 Teilnehmern, die alle vom Gymnasium kommen, von denen die Mehrzahl (N=7) weiblich war (vgl. Kapitel 4.6.). Bei Betrachtung der Werte der einzelnen Items der Skala SWLE (vgl. Anhang 11), erreichen die Items 3, 4 und 6<sup>94</sup> die niedrigsten Werte. Allerdings zeigt sich diese Tendenz auch in den beiden anderen Gruppen. Offensichtlich gab es bei den Studienreferendaren in diesen drei Items die größten Unsicherheiten.

Als Vergleichsuntersuchung dient die FoSS-Studie von Jerusalem (2009). Die *deskriptiven Kennwerte* (Mittelwerte und Streuungen) der vier Skalen der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen zu *Messzeitpunkt 1* aus dieser und der vorliegenden Studie werden in Tabelle 3-5 dargestellt. Hier sind jeweils die Ausgangswerte der Gesamtstichprobe von Studie 1 und 2 dargestellt:

	SWLE 1		SWKS 1		SWML 1		AUTO 1	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
STUDIE 1: Jerusalem et al. (2009) N= 320								
Gesamt	2,90	0,37	2,86	0,36	2,83	0,35	2,28	0,45
STUDIE 2: Druyen (2017) N=96								
Gesamt	2,88	0,29	2,74	0,46	2,68	0,42	2,18	0,51

Tab. 4-6: Übersicht über Mittelwerte der Skalen SWLE, SWKS, SWML und AUTO für die FoSS-Studie (Jerusalem, 2009) und die vorliegende Untersuchung zu MP 1 (Druyen, 2017)

Die Werte der Stichproben der vorliegenden Untersuchung liegen bei der Gesamtstichprobe unter denen des Referenzmittels und zeigen in drei Skalen (SWKS, SWML und AUTO) höhere Standardabweichungen. Die vorliegende Untersuchung und die Referenzstudie unterscheiden sich hinsichtlich des Zeitpunkts der durchgeführten Untersuchung (2009 vs. 2012) und hinsichtlich der Berufserfahrung (erfahrene Lehrkräfte vs. Studienreferendare).

Im Bereich der *demographischen Daten* (vgl. Kapitel 4.6). wird die *Vergleichbarkeit der drei Gruppen* (VSG1, VSG2, VGG) mit dem  $\chi^2$ - Test nach Pearson überprüft.

<sup>94</sup>Item 3: Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.

Item 4: Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler einstellen kann.

Item 6: Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.

## 4.6 Stichprobenbeschreibung

Für die Untersuchung werden acht von insgesamt 13 Kernseminargruppen des ZfsL Oberhausen im Jahrgang 2012-2013 ausgewählt.

### 4.6.1 Auswahl und Umfang der Gesamtstichprobe der Untersuchung

Auswahlkriterium für die acht Kernseminargruppen ist die Bereitschaft der Kernseminarleiter mit ihrer Gruppe an einer Untersuchung der Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen von Studienreferendaren teilzunehmen. So ergibt sich eine bereits gruppierte Teilmenge von N=123 (von insgesamt 252 Studienreferendaren des ZfsL). Die beiden Versuchsgruppen und die Vergleichsgruppe bestehen jeweils aus 4 Kernseminaren. Die Versuchsgruppen bestehen aus N=47 (VSG1) und N=14 (VSG2) Teilnehmern, die Vergleichsgruppe (VGG) umfasst N=61 Studienreferendare (vgl. Tab. 4-7).

Versuchsgruppen				Vergleichsgruppe			
VSG1 (N=47)			VSG2 (N=14)	VGG (N=61)			
KS A (N=22)	KS B (N=9)	KS C (N=16)	KS D (N=14)	KS E (N=10)	KS F (N=18)	KS G (N=22)	KS H (N=11)

Tab. 4-7 Verteilung der Kernseminare (KS) auf die beiden Versuchsgruppen (VSG1 und VSG2) und die Vergleichsgruppe (VGG).

Ob ein Kernseminar zur Experimental- oder Vergleichsgruppe gehört, richtet sich nach den jeweiligen Kernseminarleitern. Vier Kernseminare werden von Ausbildern geleitet, die sich bereit erklärt haben, die Studienreferendare systematisch in das Konzept des Kooperativen Lernens einzuführen und in der Verwendung kooperativer Lernformen zu unterweisen und die ausgebildete Trainer für Kooperatives Lernen sind. Weitere vier Gruppen ohne systematische Trainings zum Kooperativen Lernen dienen als Vergleichsgruppen.

### 4.6.2 Rücklauf der Fragebögen

Durch Abwesenheit von Studienreferendaren zum Zeitpunkt der Abfrage haben sich einige Ausfälle ergeben. Tab. 4-6 zeigt, dass zu Messzeitpunkt 1 nur 106 von 123 Studienreferendaren ihre Fragebögen abgaben. Zu Messzeitpunkt 2 nahmen noch 103 Personen an der Befragung teil und zu MP 3 sank die Zahl auf insgesamt N=101 (VSG1=43, VSG2=10 und VGG=48). Die Ausfälle waren im Wesentlichen durch Krankheit zu zwei Messzeitpunkten (N=7),

Schwangerschaften (N=4), Ausstieg aus der Ausbildung (N=3) oder unvollständiges<sup>95</sup> oder (mutwillig) falsches<sup>96</sup> Ausfüllen bedingt (N=10).

	VSG1		VSG2		VGG		Gesamt	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
Kernseminare	47	100%	14	100%	61	100%	123	100%
MP 1	45	96%	10	71%	51	83%	106	86%
MP 2	42	89%	11	78%	50	82%	103	84%
MP 3	43	91%	10	71%	48	79%	101	82%
einbezogen	41	87%	9	64%	46	75%	96	78%

Tab. 4-8 Verteilung der Teilnehmer der Versuchsgruppe1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (KG) zu den Zeitpunkten der Erhebung

Für die Berechnungen zur Ermittlung der Wirksamkeit der Intervention wurden dann nur die Daten der Teilnehmer herangezogen, die ihre Fragebögen zu allen drei Zeitpunkten vollständig ausgefüllt hatten (vgl. Tab. 4-8). Hier fällt auf, dass die Drop-out-Rate der ohnehin kleinen Versuchsgruppe 2 am höchsten ausfällt (63 %).

#### 4.6.3 Demographische Daten

Zur Überprüfung der Merkmale und Vergleichbarkeit der Gruppen wurden Geschlecht und Schulform erhoben. Darüber hinaus wurden auch die Unterrichtsfächer der Studienreferendare erfragt.

In der Gesamtstichprobe (N=96) sind die Frauen mit 60% stärker vertreten als die Männer (vgl. Tab. 4-9). Die Verteilung in der ausgewählten Gesamtstichprobe<sup>97</sup> entspricht der Grundgesamtheit des Jahrgangs 2012 am ZfsL und der Grundgesamtheit der Studienreferendare Gymnasium / Gesamtschule in NRW (vgl. Tab. 4-3).

Während Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe annähernd gleiche Verteilungen in den Geschlechtern aufweisen, überwiegen in Versuchsgruppe 2 die Frauen (vgl. Tab. 4-9). Damit spiegeln nur die Werte der Versuchsgruppe 1 und der Vergleichsgruppe die Verteilung in der Gesamtstichprobe.

<sup>95</sup> Einzelne oder alle Skalen wurden nur zum Teil bearbeitet.

<sup>96</sup> Alle Werte wurden auf 1 oder 4 gesetzt; es wurden entgegen der Anweisung Dezimalzahlen gebildet, z.B. 2,5.

<sup>97</sup> Quelle: Amtliche Schuldaten NRW; Anfrage über: <https://fragdenstaat.de/files/foi/33031/image003.png>



Die Werte der Verteilung der Schulformen in der untersuchten *Gesamtstichprobe* (N=96) zeigen deutlich mehr Studienreferendare, die an Gymnasien unterrichten (77%) als an Gesamtschulen (23%) (vgl. Tab. 4-9). Während auch hier die Verteilungen der beiden Schulformen in Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe prozentual ähnlich stark sind wie die Grundgesamtheit der Studienreferendare NRW (76% / 24%), befinden sich in Versuchsgruppe 2 nur Studienreferendare an Gymnasien (vgl. Tab 4-9). Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe repräsentieren die Verteilungen der Grundgesamtheit der Studienreferendare NRW und auch der *Grundgesamtheit des Jahrgangs 2012* am beteiligten ZfsL (76% / 24%) (vgl. Tab. 4-9).

	Geschlecht			Schulform		
Gruppe		absolut	relativ		absolut	relativ
Grundgesamtheit der Studienreferendare NRW	weiblich	3.394	65%	GY	3.953	76%
	männlich	1.795	35%	GE	1.236	24%
	gesamt	5.189	100%	gesamt	5.189	100%
Grundgesamtheit ZfsL	weiblich	102	58%	GY	133	76%
	männlich	73	42%	GE	42	24%
	gesamt	175	100%	gesamt	175	100%
Untersuchte Gesamtstichprobe	weiblich	58	60%	GY	74	77%
	männlich	38	40%	GE	22	23%
	gesamt	96	100%	Gesamt	96	100%
VSG1	weiblich	24	59%	GY	31	76%
	männlich	17	41%	GE	10	24%
	gesamt	41	100	Gesamt	41	100%
VSG2	weiblich	7	78%	GY	9	100%
	männlich	2	22%	GE	-	-
	gesamt	9	100%	Gesamt	9	100%
VGG	weiblich	27	59%	GY	34	74%
	männlich	19	41%	GE	12	26%
	gesamt	46	100%	Gesamt	46	100%

Tab. 4-9 Verteilung der Häufigkeiten der Geschlechter und Schulformen auf Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG).

Aufgrund der fehlenden Randomisierung muss die Vergleichbarkeit der Gruppen festgestellt werden (vgl. Rost, 2007). Eine systematische Überprüfung zu Messzeitpunkt 1 kann dies sicherstellen. Für die nominal skalierten Daten Geschlecht und Schulform wurden Chi-Quadrat-Tests nach Pearson durchgeführt (vgl. Anhang 13). Tab. 4-10 zeigt, dass lediglich die Versuchsgruppe 1 (VSG1) und die Vergleichsgruppe (VGG) sowohl bei der Schulform- als auch bei der Geschlechterverteilung miteinander vergleichbar sind. Beim Vergleich der Geschlechter unterscheidet sich Versuchsgruppe 2 (VSG2) sowohl von der Versuchsgruppe 1 (VSG1) als auch der Vergleichsgruppe (VGG) signifikant ( $p > .05$ ). Bei der Überprüfung der

Vergleichbarkeit der drei Gruppen im Blick auf die Schulformen wurde die Versuchsgruppe 2 (VSG2) ausgeschlossen, da sie nur aus Studienreferendaren aus Gymnasium besteht.

	Geschlecht			Schulform		
Gruppenvergleich		$\chi^2$	p		$\chi^2$	p
VSG1-VSG2-VGG	weiblich	12,03	0,002	---	--	--
	männlich	13,63	0,001	---	--	--
VSG1-VSG2	weiblich	9,32	0,002	---	--	--
	männlich	11,84	0,001	---	--	--
VSG1-VGG	weiblich	0,18	0,674	GY	0,14	0,710
	männlich	0,11	0,739	GE	0,18	0,670
VSG2-VGG	weiblich	11,77	0,001	---	--	--
	männlich	13,76	0,000	---	--	--

Tab. 4-10 Ergebnisse der Chi-Quadrat-Tests zur Überprüfung der Unterschiede zwischen den Gruppen bezüglich der Verteilung der Geschlechter und der Schulformen

In der ersten Befragung wurden auch die erteilten Unterrichtsfächer erfasst. Bei den Unterrichtsfächern zeigen sich für die beiden Versuchsgruppen zusammen und die Vergleichsgruppe annähernd ähnliche Verteilungen (vgl. Tab. 4-11).

Fächergruppen	VSG1 + VSG2	VGG
Deutsch	9	11
Mathematik	11	7
Fremdsprachen	24	25
Naturwissenschaften	11	7
Gesellschaftswissenschaften	23	29
Kunst / Musik	6	-
Religion	3	-
Sport	11	13

Tab. 4-11 Verteilung der Häufigkeiten der Fächerfelder auf Versuchsgruppe 1 und 2 (VSG1 u. VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG)

#### 4.6.4 Ausgangswerte der Stichproben in den vier Skalen zur berufsspezifischen Selbstwirksamkeit zu Messzeitpunkt 1

Mit Blick auf die fehlende Randomisierung der Gruppen erfolgte im Weiteren eine Überprüfung der Unterschiede der drei Stichproben *Versuchsgruppe 1*, *Versuchsgruppe 2* und *Vergleichsgruppe* zu Messzeitpunkt 1 (MP1) für die vier Skalen anhand einer multivariaten Varianzanalyse (vgl. Anhang 12). Der varianzanalytische Vergleich der drei Gruppen zeigt zu MP1, dass sich die Gruppen in allen vier Skalen nicht signifikant voneinander unterscheiden.

## 5 Darstellung der Ergebnisse der Untersuchung

Die Darstellung der Ergebnisse zu den Fragestellungen und dazu formulierten Hypothesen umfasst drei Bereiche:

1. die Wirksamkeit der Trainings bezogen auf die vier Skalen der *Selbstwirksamkeitserwartung* (SWLE, SWKS, SWML, AUTO) zu den Messzeitpunkten 1,2 und 3 (Fragestellungen 1 - 4).
2. den Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht und der Gruppenzugehörigkeit (Fragestellung 5).
3. den Zusammenhang zwischen der Höhe der *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen* zu MP1 und der *Höhe des Einsatzes von KL* zu MP3 (Fragestellung 6).

### 5.1 Auswirkungen der Trainings auf die vier Bereiche der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (Fragestellungen 1,2,3,4)

Die Daten der systematisch Trainierten (SYSTR), der unsystematisch Trainierten (USYSTR) und der nicht Trainierten (NTR) werden zu den drei Messzeitpunkten längsschnittlich und querschnittlich anhand des Allgemeinen Linearen Modells mit Messwiederholung verglichen. Die Messzeitpunkte 1,2,3 bilden die unabhängige Variable (den Einfluss des Trainings) ab, während die Werte der vier Skalen (SWLE, SWKS, SWML und AUTO) die jeweils abhängigen Variablen darstellen. Es ergibt sich ein faktorielles Design mit den Faktoren Zeit (A, dreistufig) und Gruppe (B, dreistufig), wobei Faktor A den Einfluss des Trainings abbildet (vgl. Tab. 5-1).

Gruppen der Stichprobe (Faktor B, 2 Stufen)	Zeit (Faktor A, 3 Stufen)		
	MP1	MP2	MP3
VSG1 (SYSTR)	Zelle A1/B1	Zelle A2/B1	Zelle A3/B1
VSG2 (USYSTR)	Zelle A1/B2	Zelle A2/B2	Zelle A3/B2
VGG (NTR)	Zelle A1/B3	Zelle A2/B3	Zelle A3/B3

Tab. 5-1 Varianzanalytisches 3x3 Design mit einem dreistufigen Faktor A (Zeitfaktor mit den Varianten A1, A2, A3) und einem dreistufigen Faktor B (Gruppenfaktor mit den Varianten B1, B2, B3) für die Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG)

Die Überprüfung der Normalverteilung der Daten erfolgt bei allen vier Skalen für die Teilstichproben zu den jeweiligen Messzeitpunkten mit dem Shapiro-Wilk-Test bei  $N \leq 50$ .

Zur Überprüfung der Hypothesen sind Unterschiede bei Faktor A (Zeit), Faktor B (Gruppe) und Interaktionseffekte von Faktor A und B (Zeit x Gruppe) zu betrachten. Für die Überprüfung der Nullhypothesen wird ein Signifikanzniveau von  $\alpha \leq 0,05$  festgelegt.

Dargestellt werden die F-Werte, Signifikanzen und Effektgrößen ( $\eta^2$ ). Bei Verletzung der Sphärizität, wird mit der Greenhouse-Geisser-Korrektur (nach SPSS) gearbeitet. Da die Messung über mehr als zwei Stufen erfolgt, wird das Post hoc Verfahren nach Bonferroni gewählt.

#### 5.1.1 Ergebnisse der Skala „Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung“ (SWLE)

---

##### **Fragestellung 1:**

*Verändern sich in Kooperativem Lernen systematisch trainierte Studienreferendare (SYSTR) über alle Messzeitpunkte stärker in Richtung hoher Lehrer-Selbstwirksamkeit als unsystematisch trainierte (USYSTR) und nicht trainierte (NTR)?*

##### **Überprüft werden folgende Hypothesen:**

###### **H 1.1.**

In Kooperativem Lernen SYSTR verändern sich nach der Teilnahme an den Trainings zum Kooperativen Lernen stärker in Richtung hoher *Lehrer-Selbstwirksamkeit* als USYSTR.

###### **H 1.2.**

In Kooperativem Lernen SYSTR verändern sich nach der Teilnahme an den Trainings zum Kooperativen Lernen stärker in Richtung hoher *Lehrer-Selbstwirksamkeit* als NTR.

Die Überprüfung der Normalverteilung der Daten zeigt für die Einzelstichproben Versuchsgruppe 1 (SYSTR), Versuchsgruppe 2 (USYSTR) und Vergleichsgruppe (NTR) bei dieser Skala keine Verletzung der Normalverteilung (vgl. Anhang 9), daher erfolgt die statistische Überprüfung anhand einer zweifachen Varianzanalyse mit Messwiederholung.

Der Mauchly-Test auf Sphärizität (vgl. Anhang 14) zeigt kein signifikantes Ergebnis ( $df=2$ ,  $p=,581$ ). Die Sphärizitätsannahme trifft damit für die Innersubjekteffekte zu.

Während zwischen den Gruppen kein Unterschied besteht (vgl. Anhang 14), verändern sich die drei Gruppen längsschnittlich über die Messzeitpunkte hinweg signifikant (vgl. Tab. 5-2). Der signifikante Haupteffekt auf dem Faktor Zeit (MP) zeigt einen Wert von  $F(2) = 5,44$ ;  $p=0,005$ ;  $\eta^2= 0,06$  bei einem kleinen Effekt.

	df	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
<b>Zeit (MP)</b>	2	5,44	,005	,06
<b>Zeit x Gruppe</b>	4	3,23	,014	,07

Tab. 5-2 Vergleich der Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG) für die Skala „Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung“ (SWLE), Faktor Zeit (MP) und Interaktionsfaktor Zeit x Gruppe

In Abb. 5-1 wird deutlich, dass alle drei Gruppen zu Messzeitpunkt 2 im Mittel niedrigere Werte aufweisen als zu Messzeitpunkt 1. Damit entwickeln sich die Werte der Gruppen zunächst gegenteilig zur erwarteten Richtung. Der paarweise posthoc Vergleich zeigt, dass die Veränderung allerdings nicht statistisch relevant ist. Zu MP3 steigen die gemittelten Werte in allen drei Gruppen dann allerdings wieder an. Der Anstieg ist signifikant ( $p = ,006$ ; vgl. Tab. 5.3).

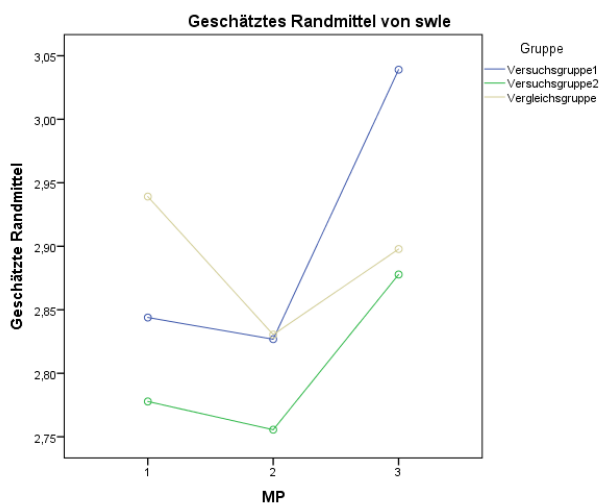


Abb. 5-1 Veränderung der Mittelwerte der Skala „Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung“ (SWLE) zu Messzeitpunkt 1,2 und 3, der Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG)

(I)MP	(J)MP	Mittlere Differenz	Standardfehler	Sig.	95 % Konfidenzintervall für die Differenz	
					Untergrenze	Obergrenze
1	2	,049	,042	,740	-,054	,152
	3	-,085	,039	,095	-,179	,010
2	1	-,049	,042	,740	-,152	,054
	3	-,134	,042	,006	-,236	-,031
3	1	,085	,039	,095	-,010	,179
	2	,134	,042	,006	,031	,236

Tab. 5-3 Paarweiser Vergleich auf dem Hauptfaktor Zeit (MP) für die Skala „Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung“

Außerdem gibt es einen signifikanten Haupteffekt auf dem Interaktionsfaktor Zeit x Gruppe ( $F(2) = 3,24; p = 0,014; \eta^2 = 0,07$ ). (vgl. Tab. 5-1, Abb. 5-1). Die Veränderung zeigt mit der Effektstärke  $\eta^2 = 0,07$  einen kleinen Effekt.

Ein zusätzlicher varianzanalytischer, paarweiser Vergleich der Gruppen zeigt allerdings, dass der Haupteffekt auf dem Interaktionsfaktor Zeit x Gruppe nur zwischen der Versuchsgruppe 1 und der Vergleichsgruppe auftritt, nicht aber zwischen den beiden Versuchsgruppen:  $F(2) = 6,36; p = 0,002; \eta^2 = 0,07$  (vgl. Tab. 4-4).

	df	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
<b>Zeit x Gruppe</b>	2	6,36	,002	,07

Tab. 5-4 Vergleich der Versuchsgruppe 1 (VSG1) und Vergleichsgruppe (VGG) für die Skala „Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung“ (SWLE), Interaktionsfaktor Zeit x Gruppe

Damit kann die Nullhypothese für die Hypothese 1.1 verworfen werden, für Hypothese 1.2 bleibt sie bestehen. Die Gruppe der systematisch trainierten Studienreferendare (SYSTR) verändert sich stärker in Richtung *hoher Lehrer-Selbstwirksamkeit als die nicht trainierte (NTR)*.

#### 5.1.2 Ergebnisse der Skala „Selbstwirksamkeit ‚Kompetentes Sozialverhalten fördern‘ (SWKS)“

##### **Fragestellung 2:**

*Verändern sich in Kooperativem Lernen systematisch trainierte Studienreferendare (SYSTR) über alle Messzeitpunkte stärker in Richtung hoher Einschätzungen ihrer Selbstwirksamkeit bei der Förderung sozialer Kompetenzen von Schülern als unsystematisch trainierte (USYSTR) und nicht trainierte (NTR)?*

**Überprüft werden folgende Hypothesen:**

##### **H 2.1.**

In Kooperativem Lernen SYSTR verändern sich nach der Teilnahme an den Trainings zum Kooperativen Lernen stärker in Richtung hoher **Einschätzungen ihrer Selbstwirksamkeit bei der Förderung sozialer Kompetenzen von Schülern** als USYSTR.

##### **H 2.2.**

In Kooperativem Lernen SYSTR verändern sich nach der Teilnahme an den Trainings zum Kooperativen Lernen stärker in Richtung hoher **Einschätzungen ihrer Selbstwirksamkeit bei der Förderung sozialer Kompetenzen von Schülern** als NTR.

Die Überprüfung der Normalverteilung der Daten<sup>98</sup> zeigt für die Einzelstichproben Versuchsgruppe 2 (USYSTR) und Vergleichsgruppe (NTR) dieser Skala keine Verletzung der Normalverteilung zu den drei Messzeitpunkten, jedoch sind die Daten der Versuchsgruppe 1 (SYSTR) zu

<sup>98</sup> Die Überprüfung erfolgte mit dem Shapiro-Wilk-Test.

Messzeitpunkt 2 und Messzeitpunkt 3 nicht normal verteilt (vgl. Anhang 9). Die statistische Überprüfung der Daten erfolgt trotzdem anhand einer zweifachen Varianzanalyse mit Messwiederholung. Die Varianzanalyse ist ein robustes Verfahren bei Verletzung der Normalverteilung (vgl. Rost, 2007).

Der Mauchly-Test auf Sphärizität zeigt ein signifikantes Ergebnis ( $df=2$ ,  $p=,018$ ). Die Sphärizitätsannahme trifft damit für die Innersubjekteffekte nicht zu (vgl. Anhang 14). Daher wird mit der Greenhouse-Geisser-Korrektur (nach SPSS) gearbeitet.

Die drei Gruppen verändern sich in dieser Kategorie nur positiv über die Zeit hinweg (vgl. Tab. 5-5 und Abb. 5-2) mit einem signifikanten Haupteffekt auf dem Faktor Zeit  $F(1,85) = 8,41$ ;  $p=0,000$ ;  $\eta^2 = 0,08$  bei einem geringen Effekt. Auch hier fallen die Werte zu Messzeitpunkt 2 ab, um dann wieder über das Niveau von Messzeitpunkt 1 anzusteigen. Der paarweise posthoc Vergleich zeigt, dass die Anstiege von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3 mit  $p=0,037$  und von Messzeitpunkt 2 zu Messzeitpunkt 3 ( $p=0,000$ ) signifikant sind (vgl. Tab. 5-6).

	df	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
<b>Zeit (MP)</b>	1,85	8,41	,000	,08

Tab. 5-5 Vergleich der Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG) für die Skala „Selbstwirksamkeit Kompetentes Sozialverhalten fördern“ (SWKS)“.

(I)MP	(J)MP	Mittlere Differenz	Standardfehler	Sig.	95 % Konfidenzintervall für die Differenz	
					Untergrenze	Obergrenze
1	2	,079	,070	,793	-,092	,250
	3	-,210	,082	,037	-,411	-,009
2	1	-,079	,070	,793	-,250	,092
	3	-,289	,065	,000	-,447	-,131
3	1	,210	,082	,037	,009	,411
	2	,289	,065	,000	,131	,447

Tab. 5-6 Paarweiser Vergleich auf dem Hauptfaktor Zeit (MP) für die Skala „Selbstwirksamkeit ,Kompetentes Sozialverhalten fördern“ (SWKS)

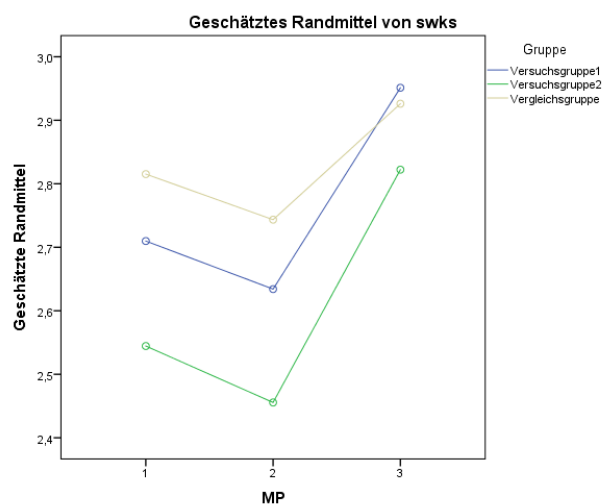


Abb. 5-2 Veränderung der Mittelwerte der Skala „Selbstwirksamkeit ‚Kompetentes Sozialverhalten fördern‘ (SWKS)“ zu Messzeitpunkt 1,2 und 3, der Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG)

Die systematisch Trainierten verändern sich zwar längsschnittlich positiv, jedoch reicht dies nicht aus, um die Nullhypothesen abzulehnen, da sich die beiden anderen Gruppen in ähnlicher Weise verändern. Da sich weder ein Interaktionseffekt noch ein Zwischengruppen-effekt nachweisen lässt (vgl. Anhang 14), werden Hypothese 2.1 und 2.2 vorerst verworfen.

### 5.1.3 Ergebnisse der Skala „Selbstwirksamkeit ‚Motiviertes Lernen fördern‘ (SWML)“

#### Fragestellung 3:

*Verändern sich in Kooperativem Lernen SYSTR über alle Messzeitpunkte stärker in Richtung hoher Einschätzungen ihrer Selbstwirksamkeit bei der Förderung motivierten Lernens von Schülern als USYSTR und NTR?*

#### Überprüft werden folgende Hypothesen:

##### H 3.1.

In Kooperativem Lernen SYSTR verändern sich nach der Teilnahme an den Trainings zum Kooperativen Lernen stärker in Richtung hoher **Einschätzungen ihrer Selbstwirksamkeit bei der Förderung motivierten Lernens von Schülern** als USYSTR.

##### H 3.2.

In Kooperativem Lernen SYSTR verändern sich nach der Teilnahme an den Trainings zum Kooperativen Lernen stärker in Richtung hoher **Einschätzungen ihrer Selbstwirksamkeit bei der Förderung motivierten Lernens von Schülern** als NTR.

Die Normalverteilung der Daten mit dem Anpassungstest nach Shapiro-Wilk-Test ist bei Versuchsgruppe 1 (SYSTR) und die Versuchsgruppe 2 (USYSTR) nicht verletzt, wohl aber bei der Vergleichsgruppe (NTR) zu Messzeitpunkt 3 (vgl. Anhang 9). Die statistische Überprüfung der



Daten erfolgt trotzdem anhand einer zweifachen Varianzanalyse mit Messwiederholung. Die Varianzanalyse ist ein robustes Verfahren bei Verletzung der Normalverteilung<sup>99</sup>.

Der Mauchly-Test auf Sphärizität zeigt kein signifikantes Ergebnis ( $df=2$ ,  $p=,116$ ). Damit kann Sphärizität angenommen werden (vgl. Anhang 14).

Die drei Gruppen verändern sich in dieser Skala nur statistisch signifikant mit einem Haupteffekt auf dem Faktor Zeit (MP) ( $F(2) = 6,46$ ;  $p=0,002$  bei einer geringen Effektstärke von  $\eta^2 = ,07$ ). (vgl. Tab. 5-7 und Abb. 5-3). Der posthoc Vergleich (vgl. Tab. 5-8) zeigt, dass nur die Veränderungen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3 mit  $p=0,010$  und von Messzeitpunkt 2 zu Messzeitpunkt 3 statistisch signifikant sind ( $p=0,03$ ), nicht aber die von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 (vgl. Tab. 5-8).

	df	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
<b>Zeit (MP)</b>	2	6,46	,002	,07

Tab. 5-7 Vergleich der Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG) für die Skala „Selbstwirksamkeit ‚Motiviertes Lernen fördern‘ (SWKS)“, Faktor Zeit (MP).

(I)MP	(J)MP	Mittlere Differenz	Standardfehler	Sig.	95 % Konfidenzintervall für die Differenz	
					Untergrenze	Obergrenze
1	2	-,012	,063	1,000	-,166	,142
	3	-,194	,065	,010	-,352	-,037
2	1	,012	,063	1,000	-,142	,166
	3	-,182	,054	,003	-,314	-,051
3	1	,194	,065	,010	,037	,352
	2	,182	,054	,003	,051	,314

Tab. 5-8 Paarweiser Vergleich auf dem Hauptfaktor Zeit (MP) für die Skala „Selbstwirksamkeit ‚Motiviertes Lernen fördern‘ (SWKS)“

<sup>99</sup> Die Varianzanalyse ist ein robustes Verfahren bei Verletzung der Normalverteilung (vgl. Rost, 2007)

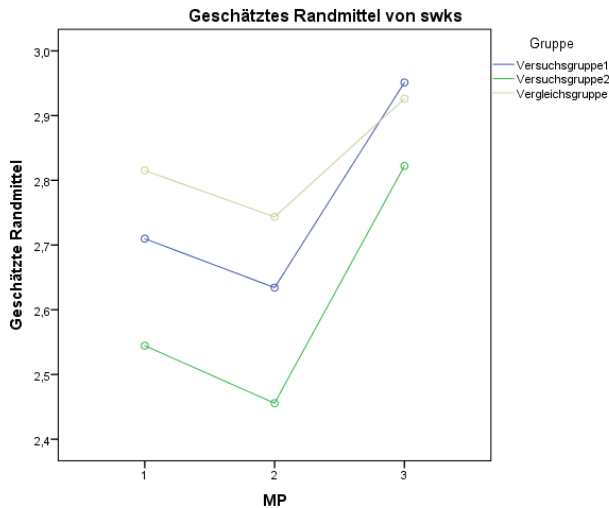


Abb. 5-3 Veränderung der Mittelwerte der Skala „Selbstwirksamkeit ‚Motiviertes Lernen fördern‘ (SWML)“ zu Messzeitpunkt 1,2 und 3, der Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG)

In Bezug auf die *Einschätzungen ihrer Selbstwirksamkeit bei der Förderung motivierten Lernens von Schülern* lassen sich zwar bei den systematisch Trainierten, wie bei den anderen beiden Gruppen, positive Veränderungen feststellen, jedoch können hinsichtlich des Unterschieds zu den anderen Gruppen und der Interaktion Zeit x Gruppe keine Effekte festgestellt werden (vgl. Anhang 14). Damit kann auch hier kein eindeutiger Rückschluss auf die Wirksamkeit des Trainings gezogen werden. Die Hypothesen 3.1. und 3.2. werden damit verworfen.

#### 5.1.4 Ergebnisse der Skala „Selbstwirksamkeit ‚Selbstbestimmung / Autonomie fördern‘ (AUTO)“

##### Fragestellung 4:

*Verändern sich in Kooperativem Lernen SYSTR stärker in Richtung hoher Einschätzungen ihrer Selbstwirksamkeit bei der Förderung selbstständigen Arbeitens von Schülern als USYSTR und NTR?*

**Überprüft werden folgende Hypothesen:**

##### H 4.1.

In Kooperativem Lernen SYSTR verändern sich nach der Teilnahme an den Trainings stärker in Richtung hoher Einschätzungen ihrer *Selbstwirksamkeit bei der Förderung selbstständigen Arbeitens von Schülern* als USYSTR.

##### H 4.2.

In Kooperativem Lernen SYSTR verändern sich nach der Teilnahme an den Trainings stärker in Richtung hoher Einschätzungen ihrer *Selbstwirksamkeit bei der Förderung selbstständigen Arbeitens von Schülern* als NTR.

Die Daten sind in der Versuchsgruppe 1 (SYSTR) zu MP1 nicht normalverteilt. Bei der Versuchsgruppe 2 (USYSTR) ist die Normalverteilung zu Messzeitpunkt 2 verletzt (vgl. Anhang 9). Die statistische Überprüfung der Daten erfolgt trotzdem anhand einer zweifachen Varianzanalyse mit Messwiederholung<sup>100</sup>.

Der Mauchly-Test auf Sphärizität zeigt ein signifikantes Ergebnis ( $df=2$ ,  $p=,248$ ). Damit kann keine Sphärizität angenommen werden (vgl. Anhang 14), es wird daher auf die Greenhouse-Geisser-Korrektur zurückgegriffen.

Die Veränderungen über die Messzeitpunkte hinweg sind für die Gruppen auch hier signifikant, mit einem Haupteffekt auf dem Faktor Zeit ( $F(1,84) = 15,86$ ;  $p=,000$ ;  $\eta^2 = 0,15$ ; vgl. Tab. 5-9). Die Effektstärke weist einen mittleren Effekt auf. Alle drei Gruppen sinken zu Messzeitpunkt 2 zunächst ab. Der paarweise posthoc Vergleich (vgl. Tab. 5-10) weist eine signifikante Veränderung auf ( $p=,000$ ). Die Werte steigen dann jedoch wieder signifikant an ( $p=,000$ ) an, wobei die Versuchsgruppe 1 und Versuchsgruppe 2 stärker ansteigen als die Vergleichsgruppe. Die Werte aller drei Gruppen erreichen allerdings nicht mehr das Ausgangsniveau (vgl. Abb. 5-4). Die Werte aller drei Gruppen gelangen zu Messzeitpunkt 3 nicht mehr über die Ausgangswerte hinaus (vgl. Abb. 5-4).

	df	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
<b>Zeit (MP)</b>	1,84	15.86	,000	,15

Tab. 5-9 Vergleich der Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG) für die Skala „Selbstwirksamkeit ,Selbstbestimmung / Autonomie fördern‘ (AUTO)“, Faktor Zeit (MP).

(I)MP	(J)MP	Mittlere Differenz	Standardfehler	Sig.	95 % Konfidenzintervall für die Differenz	
					Untergrenze	Obergrenze
1	2	,422	,072	,000	,246	,598
	3	,112	,088	,619	-,103	,328
2	1	-,422	,072	,000	-,598	-,246
	3	-,310	,071	,000	-,483	-,137
3	1	-,112	,088	,619	-,328	,103
	2	,310	,071	,000	,137	,483

Tab. 5-10 Paarweiser post hoc Vergleich auf dem Hauptfaktor Zeit (MP) für die Skala „Selbstwirksamkeit ,Selbstbestimmung / Autonomie fördern‘ (AUTO)“

<sup>100</sup> Die Varianzanalyse ist ein robustes Verfahren bei Verletzung der Normalverteilung (Vgl. Rost, 2007, S. 188).

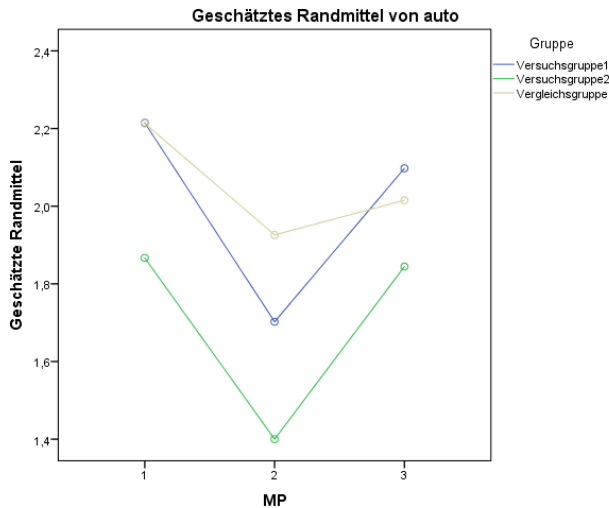


Abb. 5-4 Veränderung der Mittelwerte der Skala „Selbstwirksamkeit ,Selbstbestimmung / Autonomie fördern‘ (AUTO)“ zu Messzeitpunkt 1,2 und 3, der Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG)

Der Test auf Zwischensubjekteffekte zeigt einen signifikanten Unterschied der Gruppen mit einem Haupteffekt auf dem Faktor Gruppe ( $F(2) = 4,09$ ;  $p = 0,000$ ;  $\eta^2 = 0,08$  bei einem geringen Effekt (vgl. Tab. 5-11).

	df	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
<b>Gruppe</b>	2	4,09	,000	,08

Tab. 5-11 Vergleich der Versuchsgruppe 1 (VSG1), Versuchsgruppe 2 (VSG2) und Vergleichsgruppe (VGG) für die Skala „Selbstwirksamkeit ,Selbstbestimmung / Autonomie fördern‘ (AUTO)“, Faktor Gruppe

Der *paarweise* posthoc Vergleich der Gruppen zeigt, dass sich die systematisch Trainierten statistisch bedeutsam von den nicht Trainierten unterscheiden so wie die unsystematisch Trainierten von den nicht Trainierten. (vgl. Tab. 5-12).

(I)Gruppe	(J)Gruppe	Mittl. Diff. (I-J)	Standardfehler	Sig.	95% Konfidenzinterv. f.d. Diff.	
					Untergrenze	Obergrenze
Versuchsgruppe 1	Versuchsgruppe 2	,301	,123	,049	,001	,601
	Vergleichsgruppe	-,047	,072	1,000	-,222	,128
Versuchsgruppe 2	Versuchsgruppe 1	-,301	,123	,049	-,601	-,001
	Vergleichsgruppe	-,348	,122	,016	-,645	-,051

Tab. 5-12 Paarweiser post hoc Vergleich auf dem Hauptfaktor Gruppe für die Skala „Selbstwirksamkeit ,Selbstbestimmung / Autonomie fördern‘ (AUTO)“

*Hypothese 4.1.* wird aufgrund des signifikanten Unterschieds zwischen Versuchsgruppe 1 und Versuchsgruppe 2. angenommen.

Bezogen auf die oben genannten Ergebnisse beim Vergleich der systematisch Trainierten (VSG1) und nicht Trainierten (VGG) über alle drei Messzeitpunkte hinweg muss *Hypothese 4.2* verworfen werden.

Abb. 5-4 zeigt jedoch, dass der Anstieg der Versuchsgruppe 1 und Versuchsgruppe 2 von Messzeitpunkt 2 zu Messzeitpunkt 3 hin steiler ist als der der Vergleichsgruppe und die Versuchsgruppe 1 auch zu Messzeitpunkt 3 den höchsten mittleren Wert erreicht. Ein varianzanalytischer Vergleich zwischen Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe für diese beiden Messzeitpunkte zeigt einen Haupteffekt auf dem Interaktionsfaktor Zeit x Gruppe (vgl. Tab. 5-13 und Abb. 5-4) bei ( $F(1) = 6,72$ ;  $p = 0,011$ ;  $\eta^2 = 0,07$ ). Die Effektstärke zeigt einen geringen Effekt.

	df	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
<b>Zeit x Gruppe</b>	1	6,72	,011	,07

Tab. 5-13 Vergleich der Versuchsgruppe 1 (VSG1) und Vergleichsgruppe (VGG) für die Skala „Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung / Autonomie fördern“ (AUTO)“, Interaktionsfaktor MP x Gruppe für die Messzeitpunkte 2 und 3

Unter Einschränkung des Vergleichs auf die Werte von Messzeitpunkt 2 zu Messzeitpunkt 3 wird Hypothese 4.2. für diesen Zeitraum angenommen. Die systematisch Trainierten entwickeln sich in der Kategorie „Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung / Autonomie fördern“ (AUTO)“ stärker in Richtung hoher Selbstwirksamkeitserwartung als die nicht Trainierten.

## 5.2 Höhe des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (Fragestellung 5)

Für die Auswertung der ordinal skalierten Daten wird ein non-parametrisches Verfahren, die Rangvarianzanalyse nach Kruskal & Wallis, eingesetzt. Außerdem werden zusätzlich zur Feststellung der Richtung der zentralen Tendenzen der Median-Test für unabhängige Stichproben und der U-Test nach Mann-Whitney gerechnet.

Messzeitpunkt 3 bildet die unabhängige Variable (den Einfluss des Trainings) ab, während die Werte des Einsatzes von Kooperativem Lernen (KLSU) die abhängigen Variablen darstellen.

### Fragestellung 5:

*Setzen in Kooperativem Lernen SYSTR Kooperatives Lernen im selbstständigen Unterricht zu MP3 häufiger ein als USYSTR und NTR?*

## Überprüft werden folgende Hypothesen:

### H 5.1.

In Kooperativem Lernen SYSTR setzen Kooperatives Lernen zu MP3 häufiger im selbstständigen Unterricht ein als USYSTR.

### H 5.2.

In Kooperativem Lernen SYSTR setzen Kooperatives Lernen zu MP3 häufiger im selbstständigen Unterricht ein als NTR.

Das Ergebnis des Kruskal-Wallis H-Tests (Rangvarianzanalyse) zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Versuchsgruppe 1 und der Versuchsgruppe 2 (vgl. Anhang 15)

Damit bleibt die Nullhypothese für diese beiden Gruppen bestehen. Beim Einsatz von Kooperativem Lernen gibt es *keinen* Unterschied zwischen den systematisch Trainierten und den unsystematisch Trainierten.

Beim Vergleich der Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe ergibt der Kruskal-Wallis H-Tests einen signifikanten Unterschied ( $df=1$  bei  $\chi^2 = 31,40$ ;  $p < 0,05$ ) zwischen den beiden Gruppen (vgl. Abb. 5-5.).

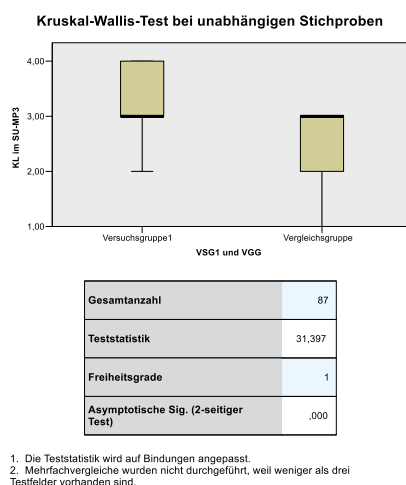


Abb. 5-5 Vergleich des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (KL im SU-MP3) durch die Studienreferendare aus der Versuchsgruppe 1 (VSG1) und Vergleichsgruppe (VGG) nach Kruskal-Wallis-H

Der Vergleich der beiden Gruppen anhand des Mann-Whitney-U-Tests (vgl. Abb. 5-6) zeigt, dass die systematisch Trainierten sich signifikant von den nicht Trainierten unterscheiden. Mit einem mittleren Rang von 58,21 setzen sie Kooperatives Lernen häufiger ein als die nicht Trainierten mit 31.34.

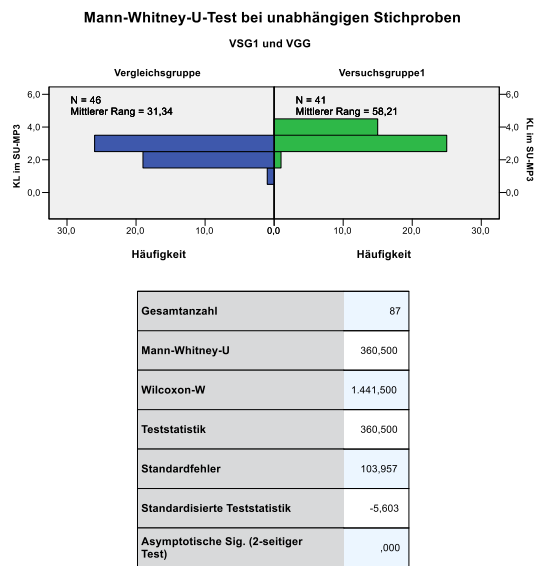


Abb. 5-6 Vergleich der Verteilung des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (KL im SU-MP3) bei Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe nach Man-Whitney-U

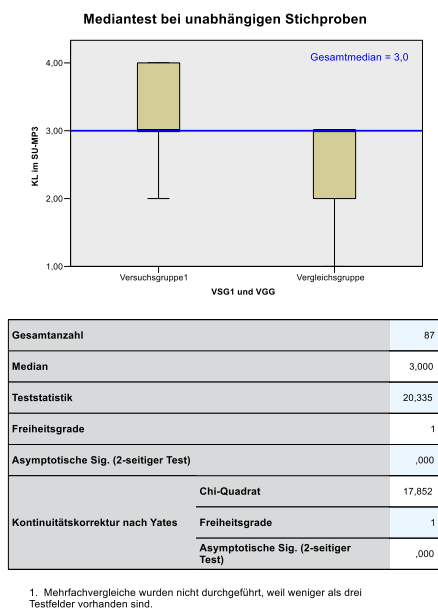


Abb. 5-7 Vergleich des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (KL im SU-MP3) bei Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe (Mediantest)

Der Mediantest zeigt ebenfalls ein signifikantes Ergebnis mit  $df=1$  bei  $\chi^2 = 20,34$ ;  $p < 0,05$  (vgl. Abb. 5-7).

Damit entspricht das Ergebnis den Erwartungen und Hypothese 5.2. wird angenommen. Beim Einsatz von Kooperativem Lernen unterscheiden sich die systematisch Trainierten positiv von den nicht Trainierten.

### 5.3 Auswirkungen der Höhe der Selbstwirksamkeit auf den Einsatz Kooperativen Lernens im selbstständigen Unterricht (Fragestellung 6)

---

Es wird überprüft, ob sich Studienreferendare mit *hoher Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der Untersuchung* hinsichtlich des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht (KLSU) von Studienreferendaren mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung unterscheiden. Da die Versuchsgruppe 2 mit N=9 zu klein ist, um sie weiter zu unterteilen, wird sie bei dieser Fragestellung aus der Bewertung herausgenommen. Die *Überprüfung des Unterschieds* zwischen den Stichproben erfolgt anhand non-parametrischer Verfahren: der Rangvarianzanalyse (Kruskal-Wallis-H-Test), dem Mediantest und dem Mann-Whitney-U-Test. Messzeitpunkt 1 bildet die unabhängige Variable (die Höhe der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung) ab, während die Werte des Einsatzes von Kooperativem Lernen (KLSU) die abhängige Variable darstellen.

#### **Fragestellung 6:**

*Setzen Studienreferendare mit anfänglich hoher Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung Kooperatives Lernen häufiger im selbstständigen Unterricht ein als Studienreferendare mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung?*

#### **Überprüft werden folgende Hypothesen:**

##### **H6.1.**

Studienreferendare mit hoher Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der Untersuchung (MP1) setzen Kooperatives Lernen zu MP3 häufiger im selbstständigen Unterricht ein als Studienreferendare mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung.

##### **H 6.2.**

In Kooperativem Lernen SYSTR mit hoher Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der Untersuchung (MP1) setzen Kooperatives Lernen zu MP3 häufiger im selbstständigen Unterricht ein als nicht trainierte Studienreferendare (NTR) mit hoher Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung.

##### **H 6.3.**

In Kooperativem Lernen SYSTR mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der Untersuchung (MP1) setzen Kooperatives Lernen zu MP3 häufiger im selbstständigen Unterricht ein als nicht trainierte Studienreferendare (NTR) mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung.

Zur Klärung, ob die Höhe der Selbstwirksamkeit zu MP 1 einen Einfluss auf den Einsatz Kooperativen Lernens hat, werden in den beiden Teilstichproben jeweils die Personen mit hoher und niedriger Selbstwirksamkeit zu MP1 ermittelt. Hierzu werden der gemeinsam höchste erreichte Wert der Lehrer-Selbstwirksamkeit und der niedrigste Wert herausgesucht. Die Mitte zwischen den beiden Werten bestimmt dann, welche Personen in ihren Gruppen als



hoch oder niedrig wirksam gelten. Das Skalenmittel von 2,5 würde diese Unterteilung nicht möglich machen, da die Ausgangswerte bereits relativ hoch liegen. Der höchste Wert der Teilnehmer beider Gruppen liegt bei 3,5, der niedrigste bei 2,2. Als hoch selbstwirksam werden damit Studienreferendare mit Werten von 3,5 bis 2,9 eingestuft, als niedrig wirksam die mit Werten von 2,8 - 2,2.

Zur Überprüfung der Hypothese 6.1 werden die Werte der Versuchsgruppe 1 (N=41) und der Vergleichsgruppe (N=46) zusammengekommen (N=87).

Die Überprüfung des Unterschieds zwischen den hoch selbstwirksamen und niedrig selbstwirksamen Studienreferendaren aus Versuchsgruppe 1 und der Vergleichsgruppe zusammen ergibt kein signifikantes Ergebnis (vgl. Anhang 16).

Damit bleibt die Nullhypothese zu H 6.1. bestehen. Studienreferendare mit hoher Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der Untersuchung (MP1) setzen Kooperatives Lernen zu MP3 **nicht** häufiger im selbstständigen Unterricht ein als Studienreferendare mit niedrigen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen.

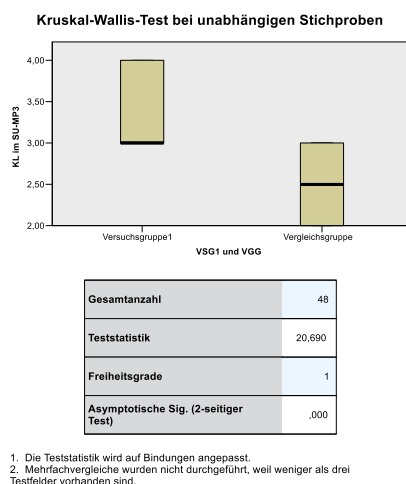
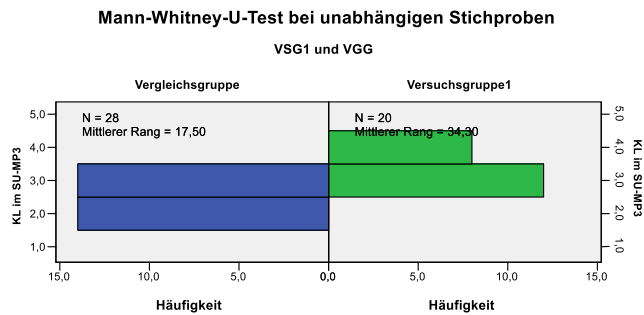


Abb. 5-8 Vergleich des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (KL im SU-MP3) durch Studienreferendare mit hoher Selbstwirksamkeit zu Messzeitpunkt 1 aus Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe nach Kruskal-Wallis-H

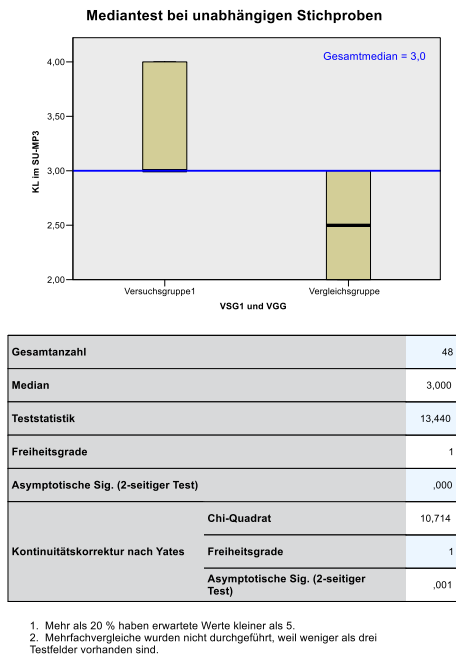
Der Vergleich der Studienreferendare mit hoher Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung der beiden Teilstichproben (VSG1, VGG) anhand des Kruskal-Wallis-H-Tests (vgl. Anhang 17) ergibt bezogen auf den Einsatz von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht einen signifikanten Unterschied ( $df=1$  bei  $\chi^2 = 20,69$ ;  $p < 0,05$ ; vgl. Abb. 5-8).



Gesamtanzahl	48
Mann-Whitney-U	84,000
Wilcoxon-W	490,000
Teststatistik	84,000
Standardfehler	43,090
Standardisierte Teststatistik	-4,549
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,000

Abb. 5-9 Vergleich der Verteilung des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (KL im SU-MP3) durch Studienreferendare mit hoher Selbstwirksamkeit zu Messzeitpunkt 1 in Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe nach Man-Whitney-U

Der Vergleich der beiden Gruppen anhand des Mann-Whitney-U-Tests (vgl. Abb. 5-9) zeigt, dass die systematisch Trainierten sich signifikant von den nicht Trainierten unterscheiden. Mit einem mittleren Rang von 34,30 setzen sie Kooperatives Lernen häufiger ein als die nicht Trainierten mit 17,50.

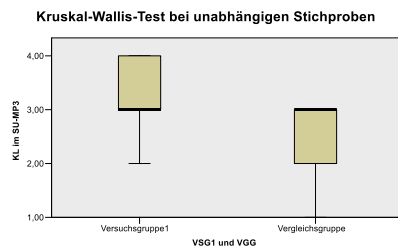


*Abb. 5-10 Vergleich der Verteilung des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (KL im SU-MP3) durch Studienreferendare mit hoher Selbstwirksamkeit zu Messzeitpunkt 1 in Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe (Mediantest)*

Der Mediantest zeigt ebenfalls ein signifikantes Ergebnis mit  $df=1$  bei  $\chi^2 = 13,44 / 10,71$  nach Kontinuitätskorrektur nach Yates;  $p < 0,05$  (vgl. Abb. 5-10). Damit entspricht das Ergebnis den Erwartungen und Hypothese 6.2. wird angenommen.

Die systematisch trainierten Studienreferendare mit hoher Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der Untersuchung (MP1) setzen Kooperatives Lernen zu MP3 häufiger im selbstständigen Unterricht ein als nicht trainierte Studienreferendare mit hoher Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung.

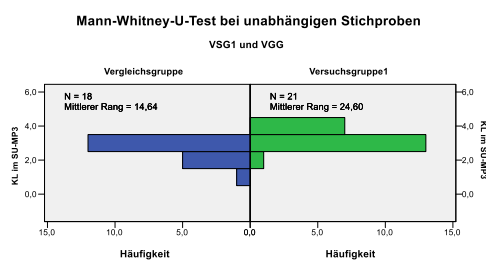
Der Vergleich der Studienreferendare mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung der beiden Teilstichproben (VSG1, VGG) anhand des Kruskal-Wallis-H-Tests (vgl. Anhang 17) ergibt bezogen auf den Einsatz von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht einen signifikanten Unterschied ( $df=1$  bei  $\chi^2 = 10,16$ ;  $p < 0,05$ ; vgl. Abb. 5-11).



Gesamtanzahl	39
Teststatistik	10,157
Freiheitsgrade	1
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,001

1. Die Teststatistik wird auf Bindungen angepasst.
2. Mehrfachvergleiche wurden nicht durchgeführt, weil weniger als drei Testfelder vorhanden sind.

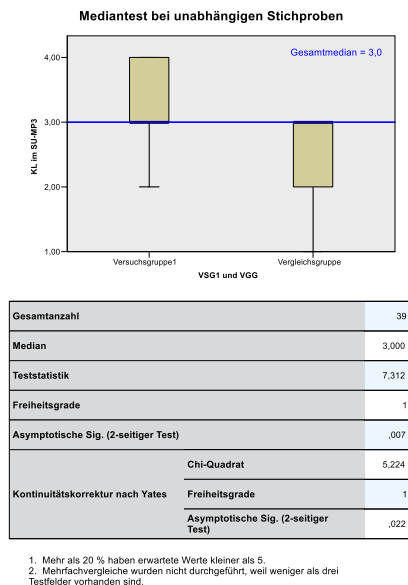
Abb. 5-11 Vergleich des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (KL im SU-MP3) durch Studienreferendare mit niedriger Selbstwirksamkeit zu Messzeitpunkt 1 aus Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe nach Kruskal-Wallis-H



Gesamtanzahl	39
Mann-Whitney-U	92,500
Wilcoxon-W	263,500
Teststatistik	92,500
Standardfehler	30,279
Standardisierte Teststatistik	-3,187
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,001
Exakte Sig. (2-seitiger Test)	,006

Abb. 5-12 Vergleich der Verteilung des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (KL im SU-MP3) durch Studienreferendare mit niedriger Selbstwirksamkeit zu Messzeitpunkt 1 in Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe nach Man-Whitney-U

Der Vergleich der beiden Gruppen anhand des Mann-Whitney-U-Tests (vgl. Abb. 5-12) zeigt, dass die systematisch Trainierten sich signifikant von den nicht Trainierten unterscheiden. Mit einem mittleren Rang von 24,60 setzen sie Kooperatives Lernen häufiger ein als die nicht Trainierten mit 14,64.



*Abb. 5-13 Vergleich der Verteilung des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu Messzeitpunkt 3 (KL im SU-MP3) durch Studienreferendare mit niedriger Selbstwirksamkeit zu Messzeitpunkt 1 in Versuchsgruppe 1 und Vergleichsgruppe (Mediantest)*

Der Mediantest zeigt mit  $df=1$ , bei  $\chi^2 = 7,31$ ;  $p < 0,05$  ebenfalls einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen (vgl. Abb. 5-13).

Damit wird auch die Nullhypothese zu H 6.3. verworfen. Die systematisch trainierten Studienreferendare mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der Untersuchung (MP1) setzen Kooperatives Lernen zu MP3 häufiger im selbstständigen Unterricht ein als nicht trainierte Studienreferendare mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung.

## 6 Diskussion der Ergebnisse

---

Ausgehend von der Überlegung, dass die bisherige Lehrerbildung offenbar immer noch zu wenig Handlungskompetenz vermittelt, die es jungen Lehrern ermöglicht, sich professionell in den komplexen Zusammenhängen ihres Berufs zu orientieren und sicher zu handeln, und dass die Stärkung emotional-motivationaler Faktoren genauso zur Professionsbildung gehört wie Wissen und Handlungskompetenz, wurden für die vorliegende Dissertation folgende Zielsetzungen aufgestellt:

- a) die Identifikation von Variablen zur Beeinflussung der Ausbildung professioneller Kompetenz und von möglichen Ansätzen zur gezielten Unterstützung im Rahmen des Vorbereitungsdienstes,
- b) die Entwicklung eines Seminarbausteins für die zweite Ausbildungsphase in Form eines Trainings zur Stärkung von Handlungskompetenz und motivationalen Komponenten,
- c) die Erprobung des entwickelten Seminarbausteins und die Überprüfung seiner Wirksamkeit,
- d) die Einschätzung der Bedeutung der ermittelten Ergebnisse im Kontext von Forschung und Praxis.

Die Untersuchung geht hierzu drei Fragenkomplexen nach: 1. Trägt ein Training zum Kooperativen Lernen bei Studienreferendaren zu Veränderungen in vier Bereichen berufsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen bei? 2. Setzen systematisch Trainierte Kooperatives Lernen häufiger ein als nicht Trainierte oder unsystematisch Trainierte? und 3. Setzen hoch selbstwirksame Studienreferendare Kooperatives Lernen häufiger ein als niedrig selbstwirksame Studienreferendare?

Da es ausreichend Hinweise aus der Forschung gibt, dass ein Training zum Kooperativen Lernen (vgl. Kap. 2.4) dazu geeignet sein könnte, die Handlungskompetenz (vgl. Kap. 2.1, Kap. 2.3) und damit die berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung von Studienreferendaren zu steigern (vgl. Kap. 2.2.), wurde ein Training für Studienreferendare entwickelt (vgl. Kap. 3) und mit Studienreferendaren GY/GE des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) durchgeführt. Die Untersuchung wurde an drei Gruppen durchgeführt, die entweder ein systematisches oder ein unsystematisches Training erhielten oder nur eine dreistündige Informationsveranstaltung (vgl. Kap. 4). Die Wirksamkeit der Interventionen wurde in einer Langzeitstudie im Zeitraum von 12 Monaten zu drei Messzeitpunkten anhand der Messung

von vier Arten der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit und der Häufigkeit des Einsatzes von Kooperativem Lernen überprüft (vgl. Kap. 5).

Die Sichtung der Literatur machte deutlich, dass Selbstwirksamkeit durch gezielte Maßnahmen verändert werden kann und dass die Höhe der Selbstwirksamkeit ihrerseits Einfluss auf die Nutzung von Trainingsinhalten nehmen kann (vgl. Kap. 2.2). Um also festzustellen, ob es nur bei Studienreferendaren mit hoher Selbstwirksamkeit zu verstärktem Einsatz von Kooperativem Lernen kam, wurde neben der Feststellung der Auswirkung des Trainings auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen auch überprüft, ob die Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn der Ausbildung Einfluss auf die Häufigkeit des Einsatzes haben würde und ob sich trainierte und nicht-trainierte Studienreferendare diesbezüglich unterscheiden würden (vgl. Kap. 5).

Im Weiteren deuteten Ergebnisse einiger Studien zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartung bei Studienreferendaren auch darauf hin, dass sich Teilnehmer zu Beginn der Ausbildung bereits so hoch einschätzten, dass keine Steigerung der Werte mehr möglich war. Dies betraf sowohl Studien, in denen eine gezielte Intervention erfolgte, als auch Studien, in denen nur allgemein die Auswirkungen des Vorbereitungsdienstes gemessen wurden, ohne dass zusätzliche Maßnahmen ergriffen wurden (vgl. Kap. 2.2). Auch wenn sich diese Beobachtungen nicht im Fokus der vorliegenden Untersuchung befanden, kann hierzu eine Aussage gemacht werden.

Erwartet wurden positive Ergebnisse bezüglich der Stärkung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen in Folge eines Trainings zum Kooperativen Lernen und ein häufigerer Einsatz von Kooperativem Lernen durch die *trainierten* Studienreferendare. Ausgehend von den Ergebnissen der Forschung zum Einfluss der Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung auf den Einsatz neuer Methoden wurde auch in Betracht gezogen, dass Studienreferendare mit höherer Selbstwirksamkeitserwartung Kooperatives Lernen häufiger im Unterricht einsetzen würden. Bei einem positiven Ergebnis würde das allerdings die Wirksamkeit des Trainings relativieren.

Die Überprüfung der Hypothesen (vgl. Kap. 5), erbrachte positive Ergebnisse, jedoch konnten nicht alle Erwartungen bestätigt werden. In den nachfolgenden Kapiteln werden die Resultate im Kontext von Erkenntnissen aus der Forschung interpretiert. Im Weiteren sind Einschränkungen hinsichtlich der Verallgemeinerung der Untersuchung anzusprechen.

Entsprechend der Hypothesen 1-1 bis 4-2 (vgl. Kap. 4) wurde erwartet, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartungen der Gruppe der systematisch trainierten Studienreferendare in allen vier Bereichen der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (SWLE, SWKS, SWML, AUTO) positiv von denen der Gruppe der unsystematisch Trainierten und der nicht Trainierten unterscheiden würde.

Im Bereich der **„Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung“ (SWLE)** zeigen die Ergebnisse der Gruppe der *systematisch* trainierten Studienreferendare eine statistisch signifikante Veränderung gegenüber der Gruppe der *nicht* trainierten. Ein Interaktionseffekt (Zeit x Gruppe) weist darauf hin, dass sich das Training zum Kooperativen Lernen auf die Entwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit positiv ausgewirkt hat. Nach einem anfänglich leichten, aber nicht überzufälligen Absinken der Werte zu Messzeitpunkt 2 hin trug das zweite Training möglicherweise zu der positiven Wende und Entwicklung zu Messzeitpunkt 3 hin bei. Die Werte der systematisch Trainierten stiegen nach diesem Training stärker an als die der beiden anderen Gruppen.

Damit korrespondieren die Ergebnisse mit denen von Zee, Lay & Roberts (2003), die bei Lehramtsstudenten eine positive Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen im Anschluss an *Kurse zur Gruppenarbeit* nachwiesen. Wenn man davon ausgeht, dass die Studienreferendare der beiden Versuchsgruppen im Training eine Reihe wirksamer *Methoden zur Gestaltung von Lernsituationen* kennen gelernt haben, ergänzen die Ergebnisse dieser Studie auch die von Appleton (1995), Cantrell, Young & Moore (2003), Palmer (2002), Watters & Ginns (2000), Flores (2014), die bei Lehramtsstudenten für Naturwissenschaften und Technik ebenfalls positive Effekte von Trainings nachweisen konnten. Unter der Annahme, dass Kooperatives Lernen zur Klassenführung beiträgt, entsprechen die Ergebnisse auch denen von Dicke (2014), Jerusalem et al. (2007, 2009) und Wudy & Jerusalem (2011), die belegen konnten, dass die Selbstwirksamkeit von Lehrern und Lehramtsstudenten durch spezifische Trainings zur Klassenführung anstieg. Heinrich (2014) konnte ebenfalls bei einer zum Kooperativen Lernen trainierten Gruppe von Fremdsprachenlehrern einen Anstieg der Lehrer-Selbstwirksamkeit von Vortest zu Nachtest im Bereich der *„personal teaching efficacy“* (Gaith, 2004) feststellen.

Bezüglich des Vergleichs der Studien mit der vorliegenden Untersuchung ist allerdings kritisch anzumerken, dass in den oben genannten Studien unterschiedliche Messinstrumente



zur Erfassung der Selbstwirksamkeit benutzt wurden (vgl. Klassen et al., 2011; Wheatley, 2002, 2005; Wyatt, 2015). Darüber hinaus bestanden die untersuchten Gruppen der meisten früheren Studien aus Lehramtsstudierenden, *Pre-Service-Lehrern* oder *erfahrenen* Lehrern, deren Situation nicht ohne weiteres mit der von Studienreferendaren gleichgesetzt werden kann. Die Aussagen von Jerusalem et al. (2007, 2009) und Wudy & Jerusalem (2011) basieren zwar auf den gleichen Skalen, die auch in dieser Untersuchung benutzt wurden, jedoch bestanden ihre Stichproben aus erfahrenen Lehrkräften. Einschränkungen in der Vergleichbarkeit ergeben sich auch durch die unterschiedlichen Trainingsformate.

Zu einem Training zum Kooperativen Lernen mit Lehramtsanwärtern zur Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung gab es bis auf die Untersuchung von Heinrich (2014) keine der Verfasserin bekannte Studien in Deutschland. Um hier also zu einer deutlicheren Aussage zu kommen, müssten weitere vergleichbare Untersuchungen folgen.

Auch in der Kategorie ***Selbstwirksamkeit „Selbstbestimmung / Autonomie fördern“ (AUTO)*** zeigt sich ein statistischer Unterschied zwischen den Gruppen. Die *systematisch trainierten* Studienreferendare weisen eine signifikant positivere Entwicklung auf als die *unsystematisch Trainierten*. Allerdings sind die Daten nur schwach belastbar, da die Gruppe der unsystematisch Trainierten sich in ihren Merkmalen (vgl. Anzahl, Schulform- und Geschlechterverteilung) von den beiden anderen Stichproben erheblich unterscheidet.

Über die drei Messzeitpunkte hinweg zeigt der Vergleich der systematisch Trainierten mit den *nicht* Trainierten keinen signifikanten Unterschied. Von Messzeitpunkt 2 zu Messzeitpunkt 3 zeigt sich in der Kategorie AUTO jedoch eine Wechselwirkung zwischen Training und Gruppenzugehörigkeit zugunsten der *systematisch Trainierten* gegenüber den *nicht Trainierten*. Das deutet darauf hin, dass die systematisch trainierte Gruppe nach der Überwindung erster Schwierigkeiten und nach neuen Impulsen durch ein zweites Training ihre Fähigkeit zur Bewältigung der Aufgabe wieder positiver einschätzte und sich bei der Gestaltung förderlicher Lernarrangements zum selbstbestimmten Arbeiten als wirksamer erlebte.

*Längsschnittlich* betrachtet wurden die Erwartungen aus Hypothesen 1-1 bis 4-2, dass sich die vier berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen der *systematisch trainierten Studienreferendare* von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3 hin positiv entwickeln würden, weitgehend bestätigt, wobei diese positive Veränderung auch für die anderen beiden Stichproben zutrifft. Damit widersprechen die Ergebnisse aller drei Gruppen denen anderer Untersuchungen (vgl. z.B. Gencer & Çarioğlu, 2007; Hecht, 2013; Schulte, 2008, Woolfolk Hoy &

Spiro, 2005 und Yilmaz & Cavas, 2008), die feststellten, dass die *Ausbildung* von Studienreferendaren keinen oder gar einen negativen Einfluss auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeit hatte (vgl. Kap. 2.2.2.). *Längsschnittlich* zeigt sich in allen drei Stichproben über alle Messzeitpunkte hinweg in drei Kategorien (SWLE, SWKS und AUTO) eine positive Veränderung. Ähnlich wie in den Untersuchungen von Hecht (2013) oder Uhde (2015) begannen die Studienreferendare *aller drei* Stichproben in drei Kategorien (SWLE, SWKS und SWML) mit relativ hohen Einschätzungen ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen. Lediglich die Eingangswerte der Kategorie Selbstwirksamkeit „Selbstbestimmung / Autonomie fördern“ (AUTO) lagen in allen drei Gruppen unter dem Skalenmittel. Die hohen Werte korrespondieren mit der Beobachtung von z.B. Flach, Lück & Preuss (1995) dass Studienreferendare mit Optimismus in die Ausbildung gehen und sich den Anforderungen zu Beginn ihrer Berufstätigkeit gewachsen fühlen.

Es fällt allerdings auf, dass die Werte dann zunächst zu Messzeitpunkt 2 hin abfallen, wobei nur die Veränderung in der Kategorie Selbstwirksamkeit „Selbstbestimmung / Autonomie fördern“ (AUTO) signifikant ist. Damit korrespondiert das Ergebnis in dieser Kategorie mit der Aussage von Schwarzer & Warner (2011), dass Studienreferendare ihre Selbstwirksamkeit zu Beginn ihrer Tätigkeit vor dem Hintergrund relativ geringer Unterrichtserfahrungen noch relativ positiv einschätzen, dann aber nach ersten Unterrichtserfahrungen zu einer niedrigeren Einschätzung gelangen. Diese Entwicklung entspricht auch dem Phänomen der »Konstanzer Wanne« (vgl. Cloetta, Dann & Müller-Fohrbrodt, 1978) und Beobachtungen von Flach, Lück und Preuss (1995) oder Kunter et al. (2016). Offenbar konnten die Teilnehmer aller drei Gruppen in dieser Kategorie weniger Selbstwirksamkeit entwickeln und waren bereits zu Beginn weniger zuversichtlich bezüglich ihrer Fähigkeiten als in den anderen Kategorien. Der Anspruch Schüler selbstbestimmt arbeiten zu lassen erfordert eine sorgfältige Vorbereitung von Schülern, die Zeit und den Einsatz vielfältiger Methoden benötigt. Möglicherweise waren Zeiträume zum systematischen Hinführen zum selbstbestimmten Arbeiten von Lerngruppen zu kurz und die Kompetenzen der Studienreferendare zur Erstellung geeigneter Lernarrangements noch zu wenig ausgebildet, um zu höheren Selbstbewertungen zu gelangen.

Im Gegensatz zu den oben genannten Untersuchungen, in denen nur zwei Messungen vorgenommen wurden, handelt es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Längsschnittuntersuchung mit *drei* Messzeitpunkten, d.h. die Entwicklung von Messzeitpunkt 2 zu

Messzeitpunkt 3 liefert hier zusätzliche Informationen zur Veränderung. Es wird deutlich, dass nun alle Gruppen in den vier Skalen einen überzufälligen positiven Anstieg in der Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen aufweisen. Das bedeutet, dass die Studienreferendare nach ca. fünf Monaten Ausbildung und nach Übernahme ihrer eigenen Lerngruppen im selbstständigen Unterricht bis zum Ende der Ausbildung hin zu einer deutlich positiveren Einschätzung ihrer Fähigkeiten im Umgang mit Schwierigkeiten in den vier Bereichen gelangten. Diese Beobachtung korrespondiert mit Ergebnissen der Projektstudie *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss)* (vgl. Kunter et al., 2016). In den Versuchsgruppen könnte das zweite Training noch einmal unterstützend gewirkt haben. Jedoch kann lediglich in der Gruppe der systematisch Trainierten in der Kategorie *Selbstwirksamkeit „Selbstbestimmung / Autonomie fördern“ (AUTO)* aufgrund des Interaktionseffekts (Zeit x Gruppe) eindeutig auf einen Trainingserfolg geschlossen werden, selbst wenn die Werte am Ende der Untersuchung unter denen vom Beginn und auch nur geringfügig über denen der *nicht* Trainierten liegen. Auch wenn die längsschnittlichen Ergebnisse alleine keinen Rückschluss auf einen Trainingseffekt erlauben, deuten die positiven Veränderungen in *allen* drei Gruppen zumindest darauf hin, dass *die Ausbildung* am ZfsL und an den Ausbildungsschulen in diesem Jahrgang zu einer positiven Entwicklung in den vier Bereichen von Selbstwirksamkeit beigetragen hat.

Bezüglich des ***Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht*** (vgl. Hypothesen 5-1 bis 5-2) wurde ebenfalls erwartet, dass die Gruppe der systematisch Trainierten zu höheren Werten gelangen würde als die beiden anderen. Es zeigte sich, dass die Gruppe der *systematisch* trainierten Studienreferendare und die der unsystematisch trainierten statistisch signifikant höhere Werte gegenüber der nicht trainierten Gruppe aufwiesen, jedoch muss einschränkend angemerkt werden, dass die Daten nicht normalverteilt sind. Es erscheint allerdings auch fraglich, ob eine Normalverteilung in diesem Bereich erwartet werden kann, da es vor dem Hintergrund der Anforderungen der Ausbildung kaum Teilnehmer gegeben haben dürfte, die Kooperatives Lernen nie einsetzten. Möglicherweise hat auch eine Reihe von Teilnehmern im Kontext der Ausbildungssituation vermieden „selten“ anzugeben, um sich besser darzustellen.

Interpretiert man die vorliegenden Ergebnisse trotz der fehlenden Normalverteilung, kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass das Training in der Gruppe der Trainierten zu einem häufigeren Einsatz geführt hat. Bergmann (2003) und Holzberger, Philipp & Kunter

(2013) fanden Hinweise darauf, dass sich der Einsatz neuer Methoden und Einsatzbereitschaft gegenseitig bedingen. Dem folgend kann die Vermutung angestellt werden, dass durch wiederholten Einsatz wiederum die Bereitschaft der Teilnehmer der trainierten Gruppen stieg, Kooperatives Lernen auch häufiger einzusetzen.

Johnson & Johnson (1998) und Wong (2006) zeigten auf, dass der Einsatz neuer Methoden und Strategien nachweislich gefördert werden kann, wenn Personen regelmäßig miteinander Einsatz und Probleme mit der Umsetzung überprüfen und gemeinsam Alternativen suchen. Höherer Einsatz und die Möglichkeit der gezielten Reflexion im Seminar oder mit Kollegen könnten also auch hier für mehr Sicherheit und Erfolg gesorgt haben und dann wiederum die Bereitschaft zum Einsatz Kooperativen Lernens gesteigert haben. Da jedoch Struktur, Inhalte und Bestandteile des Trainings, die Anbindung an die Seminararbeit oder die Bedeutung der Reflexion nicht gesondert untersucht wurden, liefert diese Untersuchung keine Erkenntnisse zu deren Beitrag zum Einsatz von Kooperativem Lernen.

## 6.2 Diskussion der erwartungswidrigen Ergebnisse der Untersuchung

---

Vor dem Hintergrund der Forschung zur Auswirkung der Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung auf die Akzeptanz und Umsetzung von neuen Maßnahmen (vgl. z.B. Dussault et al., 2004; Gaith & Yaghi, 1997; Guskey, 1988; Holzberger, Philipp & Kunter, 2013; Ross, 1994; Romano, 1996; Seiz, 2009; Stein & Wang, 1988; Schunk, 1995; Woolfolk Hoy & Spero, 2005) wurde erwartet, dass Studienreferendare mit hoher Selbstwirksamkeit eher Verfahren des Kooperativen Lernens einsetzen würden als Studienreferendare, die sich als niedrig selbstwirksam erleben.

Der Vergleich *aller* Studienreferendare mit *hoher Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung* mit denen mit *niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung* zeigt in dieser Untersuchung jedoch *keinen* Unterschied beim *Einsatz von Kooperativem Lernen*. Es kann daher angenommen werden, dass Unterschiede beim Einsatz von Kooperativem Lernen eher auf der Wirksamkeit des Trainings beruhen.

Zusätzliche Bestätigung bringt der Vergleich des Einsatzes von Kooperativem Lernen der hoch bzw. niedrig selbstwirksamen Trainierten<sup>101</sup> mit den hoch bzw. niedrig selbstwirksamen Nicht-Trainierten. Es zeigte sich, dass sowohl in der Gruppe der Studienreferendare mit ho-

---

<sup>101</sup>Da die Gruppe der unsystematisch Trainierten (VSG2) mit N=9 zu klein für eine weitere Unterteilung war, wurden sie nicht in den Vergleich einbezogen.

her Selbstwirksamkeit als auch in der Gruppe der Studienreferendare mit niedriger Selbstwirksamkeit die systematisch Trainierten Kooperatives Lernen häufiger einsetzten als die nicht Trainierten. Das legt ebenfalls die Vermutung nahe, dass die Einschätzung der Höhe der Selbstwirksamkeit zu Beginn der Untersuchung keine Auswirkungen auf den Einsatz von Kooperativem Lernen genommen hat und der häufigere Einsatz nur auf das Training zurückzuführen ist. In diesem Sinne ist das erwartungswidrige Ergebnis durchaus positiv zu bewerten.

Vor dem Hintergrund der Aussage von Flay (2000), dass die Programmeinhaltung auf die Ergebnisse von Interventionen Einfluss hat, wurde erwartet, dass sich die *systematisch* Trainierten nicht nur von den *nicht* Trainierten unterscheiden würden, sondern auch von den *unsystematisch* Trainierten. In der Kategorie „**Lehrer-Selbstwirksamkeit**“ (SWLE) zeigt sich zwar ein Trainingseffekt der Gruppe der systematisch Trainierten gegenüber den nicht Trainierten, jedoch kein überzufälliger Unterschied zu den *unsystematisch* Trainierten. Möglicherweise kann daraus geschlossen werden, dass bereits eine eher unstrukturierte Intervention Effekte hat, wobei das Ergebnis wegen der geringen Stichprobengröße der nicht Trainierten nur geringe Aussagekraft hat.

In den Kategorien „**Selbstwirksamkeit ,Kompetentes Sozialverhalten fördern’** (SWKS)“ und „**Selbstwirksamkeit ,Motiviertes Lernen fördern’** (SWML)“ zeigen sich außer den positiven längsschnittlichen Veränderungen der Selbstwirksamkeit der Studienreferendare keine weiteren eindeutigen Hinweise auf die Wirksamkeit der Trainings. In beiden Kategorien ergaben sich weder zwischen den systematisch Trainierten (VSG1) und den nicht Trainierten (VGG) noch zwischen den beiden Trainingsgruppen (VSG1 und VSG2) signifikante Unterschiede. In beiden Kategorien gab es auch keine Interaktionseffekte (Zeit x Gruppe).

Erwartet worden war für beide Kategorien ein Unterschied zumindest zwischen systematisch Trainierten und nicht Trainierten, da Hinweise aus der Forschung zeigen, dass Kooperatives Lernen sowohl dabei helfen kann, soziales Lernen zu fördern als auch Motivation zu schaffen (vgl. Kap. 2.4.1). Wenn allerdings *Aufbausozialer Kompetenzen* von Schülern und das *Schaffen von Motivation* Themen sind, denen sich Studienreferendare bereits als Studierende seltener zuwenden, da sie den Schwerpunkt ihrer Arbeit auf fachliches und fachdidaktisches Lernen legen (vgl. Terhart, 2009), erkennen sie vermutlich auch noch nicht den Zusammenhang zwischen der Beherrschung sozialer Kompetenzen von Schülern und deren erfolgrei-

chem fachlichem Lernen. In dem Fall lenken sie in ihrem Unterricht ihre Aufmerksamkeit eher auf die bloße Vermittlung von Inhalten und vernachlässigen Maßnahmen zum Aufbau sozialer Kompetenzen mit der Folge, dass sich im Umgang mit Schülern Schwierigkeiten ergeben und damit die Einschätzung der Selbstwirksamkeit senken.

#### 6.2.1 Diskussion der Generalisierbarkeit der Ergebnisse - Reliabilität und Gültigkeit

---

Hinsichtlich der Generalisierbarkeit der vorliegenden Untersuchung gibt es Einschränkungen:

##### 1) Einschränkungen in Folge der Versuchsanordnung:

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine quasiexperimentelle Versuchsanordnung (vgl. Campbell & Stanley, 1970). Hierzu Bortz & Döring (2006, S. 564): „Quasiexperimentelle Untersuchungen mit nichtäquivalenten Vergleichsgruppen sind hinsichtlich ihrer internen Validität experimentellen Untersuchungen mit randomisierten Vergleichsgruppen unterlegen.“ Die Autoren (Bortz & Döring, 2006, S. 564) ergänzen jedoch: „Dennoch sind sie für viele Fragestellungen unersetzbar.“ Campbell & Stanley (1966, zit. in Klauer, 1973) plädieren für den vermehrten Einsatz quasiexperimenteller Anordnungen, wenn kein geeigneteres Verfahren möglich ist und Fehlerquellen gering gehalten werden können oder keine Rolle spielen. In der vorliegenden Untersuchung wird davon ausgegangen, dass die meisten Störvariablen für alle Studienreferendare gleichermaßen bestehen und auch bei Wiederholung der Untersuchung wieder ähnlich auftreten könnten. Die Fragestellung dieser Studie ging aus der Überlegung hervor, ob die Einführung eines Trainings zum Kooperativen Lernen zur Stärkung der Selbstwirksamkeit und Handlungskompetenz von Studienreferendaren vor dem Hintergrund empirischer Ergebnisse zu legitimieren sei. Da sie im Rückgriff auf bisherige Studien nicht beantwortet werden kann, wurde diese Untersuchung am ZfsL Oberhausen durchgeführt, auch wenn die Bedingungen strengen experimentellen Anforderungen aus einer Reihe von Gründen nicht gerecht werden.

##### 2) Einschränkungen in Folge der Stichprobenauswahl und -bildung:

Die Gesamtstichprobe der Untersuchung war dahingehend repräsentativ, dass es sich nur um Teilnehmer der Zielgruppe „Studienreferendare“ handelte, d.h. Probleme und Anforderungen, die sich aus der Ausbildungssituation ergeben konnten, waren denen aller Studienreferendare ähnlich. Trotzdem bleibt die äußere Gültigkeit eingeschränkt. Die Untersuchungsergebnisse können nicht ohne Weiteres auf andere ZfsL in NRW und deren Studienreferendare übertragen werden, da jedes ZfsL (früher Studienseminar) trotz der Vorgaben

durch die OVP die Ausgestaltung des Seminarprogramms und der Ausbildungsinhalte nach eigenen Vorstellungen vornehmen kann. Somit haben die Ergebnisse vorerst nur für die Arbeit des untersuchten ZfsL Aussagekraft oder für ZfsL, an denen ähnlich gearbeitet wird.

Aufgrund der vorgegebenen Gruppenbildung nach Kernseminaren konnte *keine Randomisierung der Gruppen* erfolgen. Die fehlende Randomisierung scheint jedoch keine Auswirkungen auf die Merkmalsverteilungen Geschlecht und Schulform der beiden großen Teilstichproben (*Versuchsgruppe 1* und *Vergleichsgruppe*) gehabt zu haben. Die systematisch Trainierten (VSG1) und die nicht Trainierten (VGG) wiesen zu Beginn der Untersuchung gleiche oder ähnliche Merkmale auf und es ergaben sich auch keine statistisch relevanten Unterschiede in den Ausgangswerten zu Messzeitpunkt 1 in den einzelnen Skalen. Anders als eine schon länger bestehende Schulklasse waren die Studienreferendare zum Zeitpunkt der ersten Messung gerade erst neu zusammengesetzt.

Die Ergebnisse der *Versuchsgruppe 2* geben nur bedingt Aufschluss, da die Stichprobe mit  $N=9$  sehr klein war und sich in den Merkmalen Schulform und Verteilung der Geschlechter erheblich von den beiden anderen Gruppen unterschied (vgl. Kap. 3.3 und 3.6.3), und sind daher auch nur bedingt mit denen der anderen Gruppen vergleichbar. Die Abspaltung der Gruppe war ursprünglich nicht geplant, ergab sich jedoch durch eine Änderung in der Vorgehensweise durch die Kernseminarleiterin / Trainerin (vgl. Kap. 3.3). Die Ergebnisse dieser Gruppe können allenfalls Anregungen für zukünftige Untersuchungen mit einer adäquaten Stichprobe geben.

Es gab keine Vergleichsgruppe, die gar keine gezielten Informationen zum Kooperativen Lernen erhielt, da durch das hausinterne Seminarprogramm für alle Studienreferendare eine kurze Informationsveranstaltung vorgesehen war. Die Studienreferendare der Vergleichsgruppe wurden ca. sechs Monate nach Ausbildungsbeginn zeitgleich mit dem zweiten Training der beiden Versuchsgruppen in die Grundlagen Kooperativen Lernens eingeführt. Dies schränkt die Aussagekraft der Ergebnisse dahingehend ein, dass so nicht eindeutig darauf geschlossen werden kann, dass ein *systematisches* Training anderen Trainingsformen überlegen ist. Die Mitglieder der Versuchsgruppen hatten über einen längeren Zeitraum hinweg Gelegenheit Kooperatives Lernen sachgerecht einzusetzen und einzuüben und erzielten möglicherweise alleine dadurch am Ende der Untersuchung bessere Werte. Gegebenenfalls wäre die Vergleichsgruppe trotz eines geringeren Trainingsaufwands zu einem späteren

Zeitpunkt zu ähnlichen Ergebnissen gelangt. Eine Follow-up-Untersuchung nach ca. einem Jahr könnte hier möglicherweise mehr Klarheit bringen.

### 3) Einschränkungen durch die Ergebnisse:

Bei Betrachtung der signifikanten Veränderungen in den Kategorien „*Lehrer-Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeit*“ und „*Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung / Autonomie fördern*“ (AUTO) wird deutlich, dass es nur geringe *Effektstärken* gibt. Trotzdem wird von einem begünstigenden Einfluss des Trainings ausgegangen, da in der pädagogischen und psychologischen Forschung selbst mittlere und kleine Effekte oft schwer zu erzielen sind. Dies liegt nicht selten an den kleinen Stichproben, die man gerade bei quasiexperimentellen Untersuchungen an Institutionen wie Schulen vorfindet (vgl. Rost, 2013). Auch in dieser Untersuchung waren die Stichproben relativ klein.



## 7 Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen

---

In der vorliegenden Untersuchung wurde überprüft, ob eine gezielte Maßnahme, d.h. ein Training zum Kooperativen Lernen, dazu beitragen kann, berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen zu stärken. Damit folgte die Studie der Forderung, das Entstehen von Selbstwirksamkeit durch möglichst klar umrissene Interventionen zu überprüfen, um einen präziseren Hinweis auf die von Bandura benannten Quellen der Selbstwirksamkeitserwartungen zu erhalten (vgl. Klassen et al. 2011) und um Informationen für die Verbesserung der Praxis der Lehrerausbildung und Lehrertätigkeit mit dem Ziel der Stärkung von Lehrer-Selbstwirksamkeit zu bekommen (vgl. Labone, 2004; Baumert & Kunter, 2006). Für den Bereich der *Lehrer-Selbstwirksamkeit* konnte die positive Wirkung eines Trainings zum Kooperativen Lernen in dieser Untersuchung nachgewiesen werden. Im Sinne Banduras könnte man dies so interpretieren, dass das Training den Studienreferendaren zu „mastery experience“ (Bandura, 1997) verholfen hat, die zu einem Anstieg ihres Selbstwirksamkeitserlebens beitrug.

Für die *Seminarpraxis* am untersuchten ZfsL geben die positiven Ergebnisse dieser Studie im Bereich Lehrer-Selbstwirksamkeit (vgl. Kap. 6.1) einen ersten Hinweis darauf, dass es sich lohnen könnte, ein Training zum Kooperativen Lernen in die Seminararbeit als festen Bestandteil aufzunehmen. Es wurde aber auch deutlich, dass die Aussagekraft und die Generalisierbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt sind. Daher erscheint es ratsam die Untersuchung mit Blick auf die Verallgemeinerung der Aussagen zu wiederholen.

Im Rückgriff auf das eingangs formulierte Anliegen, ein Training für die *Ausbildungspraxis* zu entwickeln, das Studienreferendaren hilft sich als handlungskompetent und selbstwirksam zu erleben, kann man sagen, dass die Untersuchung dazu ermutigt ein Training zum Kooperativen Lernens auch künftig in die Seminararbeit des ZfsL zu integrieren. Selbst, wenn man die Möglichkeit eines  $\alpha$ -Fehlers in Betracht zieht, erscheinen die Investitionen in ein Training vertretbar, da es keiner zusätzlichen Kosten bedarf und die Organisation nur geringe Umstellungen im Seminarbetrieb erfordert.

Die Ergebnisse der Vergleichsgruppe bezüglich des Einsatzes von Kooperativem Lernen deuten darauf hin, dass eintägige oder ein einhalbtägige und möglichst zweimal durchgeführte Trainingseinheiten kurzen dreistündigen Informationsveranstaltungen vorzuziehen sind.

Bezogen auf die Inhalte und Vereinheitlichung der Trainingseinheiten kann darüber nachgedacht werden ein Trainingsmanual zu entwickeln, in dem die Inhalte verbindlich festgelegt werden und Anweisungen zum Einsatz bestimmter Methoden enthalten sind, um zum einen alle Referendare auf den gleichen Stand zu bringen und zum anderen, um weniger erfahrenen Trainern eine Orientierung zu geben. In diesem Zusammenhang ist auch im Sinne von Ausbilderkooperation und -professionalisierung über ein Training zum Kooperativen Lernen für alle Seminaarausbilder eines ZfsL nachzudenken, um innerhalb der gesamten Seminararbeit eine gemeinsame Sprache und ein gemeinsames Verständnis von Kooperativem Lernen zu schaffen.

Eine weitere Option zur Steigerung der Wirksamkeit des Trainings kann darin bestehen, den Studienreferendaren der Versuchsgruppen die Möglichkeit zu eröffnen, sich untereinander und mit den Trainern auf einer Online-Plattform auszutauschen. In anderen Trainingskontexten konnten positive Erfahrungen mit dieser Art des Blended Learning gemacht werden (vgl. Sieland & Rahm, 2010; Uhde, 2015). Die Studienreferendare hätten so die Möglichkeit, auftretende Probleme auch außerhalb der Schule und Seminarsitzungen in einem geschützten Raum zu besprechen und ohne große Verzögerungen an Lösungen zu arbeiten. Dies könnte den Teilnehmern insbesondere zu Beginn ihrer Ausbildung mehr Sicherheit beim Einsatz kooperativer Verfahren geben.

Die geringen Effektstärken im Bereich der Selbstwirksamkeitserwartungen und Erkenntnisse aus der Forschung weisen darauf hin, dass die Trainingsteilnehmer sich bezogen auf den Einsatz von Kooperativem Lernen noch im frühen Stadium des kompetenten Praktikers befinden und gerade erst beginnen Routinen auszubilden. Um zu verhindern, dass die erworbenen Kompetenzen in den ersten Jahren wieder verloren gehen und um Selbstwirksamkeit weiterhin zu stärken, könnten Online-Trainings auch den Übergang in die Berufspraxis begleiten. Ergänzt durch reale Trainingseinheiten innerhalb der ersten Berufsjahre könnte hier sinnvolle Unterstützung über die Ausbildung hinaus gegeben werden.

## 8 Literatur

---

- Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 107–118.
- Abrami, P.C., Poulsen, C. & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. In: *Educational Psychology*, 24, 201-216.
- Abs, H.J.: Programme zur Berufseinführung von Lehrpersonen (2011). In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, Martin Rothland (Hrsg.) (2011).
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. In: *Teacher Education and Special Education*, 17, S. 86–95.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (Eds). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives; abridged edition*. NY: Addison Wesley Longman, Inc.
- Antil, L.R., Jenkins, J.R., Wayne, S., Vadasy, P.F. (1998). Cooperative learning: Prevalence, conceptualizations and the relation between research and practice. In: *American Educational Research Journal*, 35, S. 419-454.
- Appleton, K. (1995), Student teachers' confidence to teach science: Is more science knowledge necessary to improve self-confidence? In: *Alberta Journal of Educational Research*, 34, S. 148-165.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Aronson, E. & Patnoe, S. (1997). New York: Addison-Wesley Longman.
- Ashman, A.F. & Gillies, R.M. (1997). Children's cooperative behavior and interactions in trained and untrained workgroups in regular classrooms. In: *Journal of School Psychology*, 7, 261-279.
- Ashton, P. T. & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977a). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: *Psychological Review*, Vol. 84, No. 2, 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*. Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.

Baumert, M. Kunter, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, M. Neubrand (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm*. Münster, New York, München, Berlin.

Beets, M., Flay, B., Vuchinich, S., Acock, A., Li, K. & Allred, C. (2008). School climate and teachers? Beliefs and attitudes associated with implementation of the positive action program: A diffusion of innovations model. *Prevention Science*, 9(4), 264-275.

Bellanca, J. (1990). *The cooperative think tank: Graphic organizers to teach thinking in the cooperative classroom*. Palatine, IL: Skylight Publishing.

Bellanca, J. (1992). *The cooperative think tank II: Graphic organizers to teach thinking in the cooperative classroom*. Palatine, IL: Skylight Publishing.

Bellanca, J. & Fogarty, R. (1991). *Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom*. Arlington Heights, IL: IRI/ SkyLight Training and Publishing.

Bennett, B., Rolheiser, C., Stevahn, L. (1991). *Cooperative Learning - Where Heart Meets Mind*, Toronto.

Bennett, B. (2006). *Beyond Monet*, Toronto.

Bennett, B. (unveröffentlicht). *Effective Groupwork: Beyond Cooperative Learning*

Bergmann, B. (2003). Selbstkonzept beruflicher Kompetenz. In: J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, S. 229-260. Stuttgart.

Berkemeyer N., Järvinen H., Otto, J., Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: W. Helsper, R. Tippelt, [Hrsg.]. *Pädagogische Professionalität*. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*; 57 Weinheim u.a.: Beltz, S. 225-247.

Berliner, D.C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *Educational Research* 35, 463-482.

Berliner, D.C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. In: *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, 200-212.

Blömeke, S. (1999). Lehrerbildung und PLAZ im Urteil von Studierenden. In: H.-D. Rinkens, G. Tulodziecki & S. Blömeke (Hrsg.), *Zentren für Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Ergebnisse des Modellversuchs. PLAZ* (S. 245-277). Münster.

Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki, & Johannes Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*. (S.59-91). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Blömeke, S. (2007). Qualitativ - quantitativ, induktiv - deduktiv, Prozess - Produkt, national - international: Zur Notwendigkeit multikriterialer und multiperspektivischer Zugänge in der Lehrerbildungsforschung. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung und Programmevaluation: Forschung zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 151-168.

Blömeke, S., Felbrich, A. & Müller, C. (2008). Messung des erziehungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hg.). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare - Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann, 171-193.

Blömeke, S. & Suhl, U. (2010). Modellierung von Lehrerkompetenzen. Nutzung unterschiedlicher IRF Skalierungen zur Diagnose von Stärken und Schwächen deutscher Referendarinnen und Referendars im internationalen Vergleich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, S. 473-505

Bloom et al., B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1971). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.

Blumenfeld, P., Fishman, B.J., Krajcik, J. & Marx, R.W. (2000). Creating usable innovations in systemic reform: Scaling up technology-embedded project-based science in urban schools. In: *Educational Psychologist*, 35, 149-164.

Boekaerts, M., Pintrich, P., Zeidner, M. (2000). *Handbook of self regulation*. London: Academic Press.

Böhner, M. (2009). Wirkungen des Vorbereitungsdienstes auf die Professionalität von Lehrkräften. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, R. Mulder, (2009). *Lehrerprofessionalität, Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim-Basel, Beltz, 439-447.

Bohl, T. (2000): *Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Methodenforschung*. Bad Heilbrunn.

Bonsen, M., Rolff, H.-G. (2006) Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006) 2, S. 167-184.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer.

Bosse, St., Henke, Th., Jäntsche, Ch., Lambrecht, J., Vock, M. & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 2016, Nr. 1, S. 103-116

- Bowlby, J. (1980). Attachment and loss, Vol. 3: Loss, sadness and depression. New York: Basic Books.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (2001). Teacher Expertise. In: Smelser & Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Amsterdam.
- Bromme, R. (2004). Das implizite Wissen des Experten. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 22-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hg.). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 159-167.
- Brophy, J. (2000). *Teaching*. Brussels: International Academy of Education.
- Brophy, J. (2008). Developing students' appreciation for what is taught in school, In: *Educational Psychologist*, 43: S. 132–41.
- Brousseau, B., Book, C. & Byers, J. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(6), 23-39.
- Butler, R. (1987) 'Task-involving and ego-involving properties of evaluation: effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance', *Journal of Educational Psychology*, 79: 474–82.
- Butler, D. L., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S. & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. In: *Teaching and Teacher Education*, 20, S. 435-455.
- Bybee, R. W.: *Achieving scientific literacy: from purposes to practices*. Portsmouth, H. 1997.
- Campbell, D. J. (1991). Goal levels, complex tasks, and strategy development: A review and analysis. *Human Performance*, 4, 1-31.
- Campbell, D. & Stanley, J. (1970). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Rand McNally & Company.
- Cantrell, P., Young, S. & Moore, A. (2003), Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. In: *Journal of Science Teacher Education* 14, S. 177-192.
- Chaplain, R. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. In: *Educational Psychology- An International Journal of Experimental Educational Psychology*, Volume 28, 2008 - Issue 2.

Chickering, A.W., and Gamson, Z.F. (1991). Applying the Seven Principles for Good Practice. In: *Undergraduate Education. New Directions for Teaching and Learning*. Number 47, Fall 1991. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.

Cohen, E.G. (1987). *Designing groupwork: Strategies for the heterogenous classroom*. 2<sup>nd</sup> print. New York: Teachers College Press.

Cohen, E.G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. In: *Review of Educational Research*, 64, 1-35.

Coladarci, Th. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. In: *The Journal of Experimental Education*, Vol. 60, No. 4, pp. 323-337.

Collins, A., Brown, J.S., Newman, S.E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In: Resnick, L.B. (Hrsg): *Knowing, Learning and Instruction, Assessment, and Professional Development*. Mahwah/NJ: Erlbaum, S.453-494

Cousins, J. B. & Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. In: *Canadian Journal of Program Evaluation, (Special Issue)*, S. 25–53.

Cross, D.I., & Hong, J., Y. (2009). Beliefs and professional identity: Critical constructs in examining the impact of reform on the emotional experiences of teachers. In: Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Eds.), *Advances in teacher emotion research*. New York: Springer.

Czerwenka, K. & Nölle, K. (2000). Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerbildung. In: O. Jaumann-Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung*. Bad Heilbrunn /Obb.: Klinkhardt. S. 67-77.

Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990): *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm*. Soest: Soester Verlagskontor.

Dalin, P. (1999): *Theorie und Praxis zur Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.

Damon, W., & Phelps, E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. In: T. Berndt & G. Ladd (Eds.). *Peer relationships in child development* (pp. 135-157). New York: Wiley.

Damasio, A. (2004). *Descartes Irrtum*. Berlin, List TB.

Dane, A.V. & Schneider, B.H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control. In: *Clinical Psychology Review*, 18, 23-45.

Dann, H.-D. & Humpert, W. (2002). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) - Grundlagen und neue Entwicklungen *Zeitschrift für Pädagogik* 48, 2.S. 215-226.

Dansereau, D.F. (1988). Cooperative learning strategies. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 103-120). Orlando: Academic Press.

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

DeBono, E. (1986). *CoRT thinking*. Advanced Practical Thinking and Training Inc.

DeCharms, R. (1973). Ein schulisches Trainingsprogramm zum Erleben eigener Verursachung. In: W. Edelstein & D. Hopf (Hrsg.). *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Stuttgart: Klett.

DeCharms, R. (1979). *Motivation in der Klasse*. München: MVG.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Beiheft.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. In: *Psychological Inquiry*, 11(4), S.227-268.

Dembo, M. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school achievement. *The Elementary School Journal*, 86, 173-184.

Deutsch, M. (1949a) ‘A theory of cooperation and competition’, *Human Relations*, 2: 129–52.

Deutsch, M. (1949b) ‘An experimental study on the effects of cooperation and competition upon group process’, *Human Relations*, 2: 199–231.

Deutsch, M. (1959) ‘Some factors affecting membership motivation and achievement motivation in a group’, *Human Relations*, 12: 81–95.

Deutsch, M. (1960) ‘The effects of motivational orientation upon trust and suspicion’, *Human Relations*, 13: 123–39.

Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M.R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 275–320). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

DeVries, D. and Edwards, K. (1973) ‘Learning games and student teams: their effects on classroom process’, *American Educational Research Journal*, 10: 307–18.

Dewey, J. (1940) *Education Today*, New York: Greenwood Press.



Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*, New York: The Free Press.

Dicke, Th. (2014). *Die Entwicklung von Beanspruchung und Ressourcen angehender Lehrkräfte Prädiktoren, Wechselwirkungen und individuelle Unterschiede*. <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=33636> (Stand: 10.07.2017)

Dicke, Th., Parker, P.D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M. & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. In: *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62-72.

Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 73-92.

Ditton, H./Arnold, B./Bornemann, E. (2002). Entwicklung und Implementation eines extern unterstützten Systems zur Qualitätssicherung an Schulen – QuaSSU. In: *Bildungsqualität in Schulen*. 45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 374-389.

Ditton, H./Arnoldt, B. (2004). Schülerbefragungen zum Fachunterricht – Feedback an Lehrkräfte. In: *Empirische Pädagogik* 18, S. 115-139.

Ditton, H. (2004). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, S. 262-286.

Doise, W. & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon Press.

Dreikurs, R. (2013). *Grundbegriffe der Individualpsychologie*, Stuttgart, Klett-Cotta, 13. Aufl.

Dresel, M. (2004). *Motivationsförderung im schulischen Kontext*. Göttingen: Hogrefe

Drössler, S. (2006). *Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht - Prozessorientierte Evaluation eines Fortbildungsprojekts für die Sekundarstufe*, <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/droessler-stephanie-2010-07-09/PDF/droessler.pdf>. (Stand: 10.07.2017).

Druyen, C. & Kremers, T. (2015). Ein erfolgreicher Einstieg mit Kooperativem Lernen. In: *Cool bleiben – Ratgeber für dein erstes Schuljahr als Lehrerin oder Lehrer*. Neue Deutsche Schule: Essen, S. 2-9.

Druyen, C. (2015a). Kooperatives Lernen – ein Konzept zur Ausbildung professioneller Handlungskompetenz. In: Vanier, D.H. & Ratzki, A. (Hrsg.). *Was Lehrerbildung leisten kann*. Westermann: Braunschweig, S. 37-52.

Dweck, C. (1991). 'Self-theories and goals: their role in motivation, personality, and development'. In: R. Dienstbier (ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol.38 (199–255), Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

- Eccles, J.S., Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. In: *Annual Review of Psychology* 53, H. 1, S. 109-132.
- Eckert, M. & Thiart, H. (2013). Das Paradox, Selbstregulation eigenverantwortlich zu trainieren. In: B. Jürgens, G. Krause (Hrsg.). *Professionalisierung durch Trainings*. Aachen, Shaker Verlag, S. 113-124
- Eichhorn, C. (2008). *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Elias, M.J., Haynes, N.M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. In: *School Psychology Quarterly*, 23, S. 474-495
- Elliott, D., & Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. In: *Prevention Science*, 4, 83-105.
- Epstein, L. (1978). 'The effects of interclass peer tutoring on the vocabulary development of learning disabled children', *Journal of Learning Disabilities*, 11: 63-6.
- Eskay M., Onu V. C., Obiyo N., Obidoa M. (2012). Use of Peer Tutoring, Cooperative Learning, and Collaborative Learning: Implications for Reducing Anti-social Behavior of Schooling Adolescents. In: *US-China Education Review A* 11 (2012) 932-945.
- Evers, W.J.G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Facteau, J.D., Dobbins, G.H., Russell, J.E.A., Ladd, R.T. & Kudisch, J.D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. In: *Journal of Management*, 21, 1-25.
- Fagan, A.A. & Mihalic, S.F. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: Lessons learned from the blueprints for violence prevention replications of the Life Skills Training program. In: *Journal of Community Psychology*, 31, 235-253.
- Flach, H., Lück, J. & Preuss, R. (1995). *Lehrerbildung im Urteil ihrer Studenten: zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern: Huber.

Flammer, A. (1995). Developmental analysis of control beliefs. In: A. Bandura (Hrsg.). *Self-efficacy in changing societies*. New York, N.Y., Cambridge University Press.

Flay, B.R. (2000). *An intensive case study of the Positive Action program as a comprehensive school reform demonstration program*. Twin Falls, ID: Positive Action, Inc

Flores, I. M. (2015) Developing preservice teachers' self-efficacy through field-based science teaching practice with elementary students. In: *Research in Higher Education Journal*, Volume 27 – January, 2015, S. 1-19.

Ford, M. (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*, Newbury Park, CA: Sage.

FORSA-Studie (2016) (o.V.) - *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung in Nordrhein-Westfalen*. [http://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/Forsa\\_Inklusion\\_Ergebnisse.pdf](http://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/Forsa_Inklusion_Ergebnisse.pdf) (Stand: 10.07.2017)

Freiberg, H. J., Stein, T., Huang, S. (1995). The effects of classroom management intervention on student achievement in inner-city elementary schools. In: *Educational Research and Evaluation*, 1 (1), 33-66.

Frese, M. & Zapf, D. (1994). Action as the core of work psychology: A German approach. In: H. C. Triandis (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 271-340). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Frey, A.: *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik 2008.

Fried, L. (1997). Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Opladen: Leske & Budrich. S. 19-54.

Fuller, F.F. & Brown, O.H. (1975). Becoming a Teacher. In: K. Ryan (ed.), *Teacher Education*. 74<sup>th</sup> Yearbook of the NSSE, Part II. Chicago 1975, pp.25-52.

Fullan, M., Miles, M.B. & Taylor, G. (1980). Organization Development in Schools: The State of the Art. In: *Review of Educational Research* 50, S. 12-183.

Fullan, M. (1993). *Change Forces – Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press. London-New York-Philadelphia.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. <http://www.csus.edu/indiv/j/jelinekd/edte%20227/fullanleadinginacultureofchange.pdf> (Stand: 15.02.2017).

Fullan, M. (2001a). *The new meaning of educational change*. New York: Teacher's College, Columbia University.

Fürstenau, S. (2009): Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hg.) (2009): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. S. 61–84.

Furinghetti, F., & Pehkonen, E. (2002). Rethinking characterizations of beliefs. In: Leder, G., Pehkonen, E., and Torner, G. (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* 31, 39-57. Dordrecht, Kluwer.

Galluzo, G.R., & Craig, J.R. ( 1990). Evaluation of preservice teacher education programs. In: W.R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 599-616). New York: Macmillan.

Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Beatrice F. Birman, B.B. & and Yoon, K.S. (2001) What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. In: *American Educational Research Journal*, Vol. 38, No. 4, pp. 915-945.

Gartner, A., Kohler, M. and Riesman, F. (1971) *Children Teach Children: Learning by Teaching*, New York: Harper & Row.

Gavish, B. & Friedman, I. A. (2010). Novice Teachers' Experience of Teaching: A Dynamic Aspect of Burnout. In: *Social Psychology of Education: An International Journal*, p. 141-167 June 2010.

Gawlitza, G. (2014). *Analyse der Voraussetzungen, der beruflichen Belastung und der Entwicklung der professionellen Kompetenz von Lehramtsanwärtern der Fächer Mathematik, Biologie und Deutsch*, [http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2014/5893/pdf/Dissertation\\_Gabriele\\_Gawlitza\\_Druckversion.pdf](http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2014/5893/pdf/Dissertation_Gabriele_Gawlitza_Druckversion.pdf) (Stand: 10.07.2017).

Gaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. In: *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.

Gecas, V. (1985) Self-concept. In: A. Kuper & J. Kuper (Eds.), *The social science encyclopedia*. London: Routledge, pp. 739-741.

Gecks, L. C. (1990). *Sozialisationsphase Referendariat - objektive Strukturbedingungen und ihr Psychischer Preis*. Frankfurt: Lang.

Gencer, A. S., & Çakıroğlu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 664–675.

Gibbs, J. (1995). *Tribes – A new way of learning and being together*, Center Source Systems, Sausalito – Cal.

Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. In: *Journal of Educational Psychology*, 76, S. 569–582.

Gillies, R.M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39, 35-49.

Gillies, R. M., & Ashman, A. (2000). The effects of cooperative learning on children with learning difficulties in the lower elementary school. *The Journal of Special Education*, 34, 19 - 27.

Gillies, R.M., & Ashman, A.F. (2004). *Co-operative Learning*. London&New York, Routledge Falmer

Ginsburg-Block, M.D., Rohrbeck, C.A.& Fantuzzo, J.W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. In: *Journal of Educational Psychology*, 98, 732-749.

Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183–211.

Goddard, R.D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3).

Goodsell, A., Maher, M., and Tinto, V. (1992), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*, University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.

Gräsel, C., Parchmann, I., Puhl, T., Baer, A., Fey, A. & Demuth, R. (2004). Lehrerfortbildungen und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule* (S. 133-151). Münster: Waxmann.

Gräsel, C., Fußangel, K., Pröbstel, Ch. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006) 2, S. 205-219.

Green, N. & Green, K. (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*, Seelze-Velber.

Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., Utne O'Brien, M., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.

Gut, J., Reinmann, G., Grob, A. (2012). Kognitive, sprachliche, mathematische und sozial-emotionale Kompetenzen als Prädiktoren späterer schulischer Leistungen: Können die Leistungen eines Kindes in den IDS dessen Schulleistungen drei Jahre später voraussagen? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 210, S. 164-174.

Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. In: *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.

Guskey, Th.R. & Yoon, K.S. (2009). What Works in Professional Development? In: *The Leading Edge - Professional Learning* [http://www.k12.wa.us/Compensation/pubdocs/Guskey2009 what works.pdf](http://www.k12.wa.us/Compensation/pubdocs/Guskey2009%20what%20works.pdf)

GEW (Hrsg.) (2015). *Cool bleiben – Ratgeber für dein erstes Schuljahr als Lehrerin oder Lehrer*. Neue Deutsche Schule: Essen

Haag, L. & Dann, H.-D. (2001). Lehrerhandeln und Lehrerwissen als Bedingungen erfolgreichen Gruppenunterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15(1), S. 5-15

Haag, L. (2010). Zu viel oder zu wenig Freiraum? Befunde zum guten Gruppenunterricht. In: Th. Bohl, K. Kansteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler & A. Nold (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom-Management*, S. 163-178, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Haag, L. & Streber, D. (2012). *Klassenführung – Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*, Beltz, Weinheim und Basel

Hacker, W. (1986). *Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.

Hacker, W. (1992). *Expertenkönnen: Erkennen und Vermitteln*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Hacker, W. (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Bern: Huber.

Häcker, T. (2004). Mit Portfolios in Projekten expansiv lernen. In: *FORUM Schulstiftung*, 14(41), 3-20.

Häcker, Th. & Rihm, Th. (2005). Professionelles Lehrer(innen)handeln – Plädoyer für eine situationsbezogene Wende. In: G.-B. von Carlsburg, / I. Musteikene, (Hrsg.), *Bildungsreform als Lebensreform*. Frankfurt: Peter Lang, S. 359-380.

Haenisch, H. (1994). *Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung curricularer Innovationen in der Schule* (27). Soest. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

Hagen, K. M., Gutkin, T B., Wilson, C. P. & Oats, R. G (1998): Using vicarious experience and verbal persuasion to enhance self-efficacy in pre-service teachers: 'Priming the pump' for consultation. In: *School Psychology Quarterly* 13, S. 169-178.

Hall, G. E. & Hord, S. M. (2006). *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes* (2. Aufl.). Boston: Pearson Education.

Hammer, G./ Hübner, N. (2006): *BLK-Modellversuch SESEKO „Selbstwirksamkeit durch Selbststeuerung und kooperatives Lernen für benachteiligte Jugendliche in der Berufsbildung und ihr pädagogisches Personal“*. 2. Zwischenbericht. [http://www.baumaus.org/seseko/downloads/seseko\\_zwischenbericht\\_2\\_rev1.pdf](http://www.baumaus.org/seseko/downloads/seseko_zwischenbericht_2_rev1.pdf) (Stand: 10.07.2017).

Harter, Susan. Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, Berkeley, n 1, p.34-64, 1978.

Hascher, T. & Krapp, A. (2009). Emotionale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, R. Mulder, (2009). *Lehrerprofessionalität, Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim-Basel, Beltz, S. 365-376

Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. New York.

Hattie, J.A.C. (2012). *Visible Learning for Teachers*. Routledge. New York.

Haverback, H.R. & Parault, S.J. (2011). High efficacy and the preservice reading teacher: A comparative study, *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 703-711.

Havers, N. (1998). Disziplinschwierigkeiten im Unterricht. Ein Trainingsseminar im Lehrerstudium. In: *Die Deutsche Schule*, Bd. 90, Heft 3, S. 189-198.

Havers, N. (1998). Disziplinschwierigkeiten im Unterricht. Ein Trainingsseminar im Lehrerstudium. In: *Die Deutsche Schule*, 90, 189-198.

Havers, N. (2000): *Lehrertraining*. Verfügbar unter: <http://www.lehrertraining.de> (Stand: 10.07.2017)

Havers, N. (2006). Lehrertraining für angehende Referendare. In: B. Jürgens (Hrsg.), *Kompetente Lehrer ausbilden. Vernetzung von Universität und Schule in der Lehreraus- und Weiterbildung* (S. 81-87). Aachen: Shaker.

Havers, N. (2012). *Evaluation des Münchner Lehrertrainings anlässlich seines zwanzigjährigen Bestehens*. Vortrag auf der Tagung „Professionalisierung durch Trainings“. An der TU Braunschweig am 8./9. März 2012.

Havers, N. & Toepell, S. (2002). Trainingsverfahren für die Lehrerbildung im deutschen Sprachraum. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2002) 2, S. 174-193

Hüber, Tanja & Käser, Udo (2015). Die Bedeutung des Belastungserlebens von Lehrkräften für die Qualität ihres Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft*, 43, 120-135.

Hecht, P. (2013). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. In: *Unterrichtswissenschaft - Zeitschrift für Lernforschung*, 41. Jg., H.2, 2013, S. 108-124

Heckt, D.H. (2006). Was Pädagoginnen und Pädagogen können sollten – und wie sie es lernen können. In: D.H. Heckt, G. Krause, B. Jürgens, (Hrsg). *Kommunizieren, Kooperieren, Konflikte lösen*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt

Heckt, D.H. (2005). Einleitung. In: N.Green&K.Green (2005): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*, Seelze-Velber, S. 16-23.

Heckt, D.H. (2006a). Kommunikation lernen? Oder: Wozu braucht man ein Kommunikationstraining? In: D.H. Heckt, G. Krause, B. Jürgens (Hrsg.). *Kommunizieren, Kooperieren, Konflikte lösen*. Bad Heilbrunn Klinkhardt Verlag, S. 33-56

Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.

Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? In: *Pädagogik* 58. S. 42-45.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze.

Helmreich, R. (1977). *Strategien zur Auswertung von Längsschnittdaten*, Stuttgart: Klett

Heinrich, G. (2014). *Cooperative Language Learning in the English as a Foreign Language Classroom: Design and Evaluation of an Advanced In-service Teacher Training*  
[https://publikationsserver.tu-braunschweig.de/receive/dbbs\\_mods\\_00060765](https://publikationsserver.tu-braunschweig.de/receive/dbbs_mods_00060765) (Stand: 10.07.2017)

Heitmeyer, W. & Imbusch, P. (2005). *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften

Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teacher and Teacher Education*, 17, 819 – 836.

Hertz-Lazarowitz, R. & Calderon, M. (1994). Implementing cooperative learning in the elementary schools: The facilitative voice for collaborative power. In: Sharan, S. (Ed.). *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 300–318). New York: Greenwood.

Hinsch, R. & Pfungsten, U. (1998), *Gruppentraining sozialer Kompetenzen* (GSK), Beltz, Weinheim.

Holländer, H. (2006): Hamburger Ausbildungscurricula. Erfahrungen aus der kompetenzorientierten Lehrerbildung in Hamburg. In: *Seminar* 12, H. 3, S. 5-16.

Holzberger, D., Philipp, A., Kunter, M. (2013). How Teachers' Self-Efficacy Is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis. In: *Journal of Educational Psychology* 2013, Vol. 105, No. 3, 774–786

Homme, L.E. (1965). Perspectives in Psychology: XXIV: Control of coverants, the operants of the mind. In: *Psychol. Rec.* (1965), S. 501-511.

Hooper, S. and Hannafin, M. (1988) 'Cooperative CBI: the effects of heterogeneous versus homogeneous grouping on the learning of progressively complex concepts'. In: *Journal of Educational Computing Research*, 4: 413–24.

Hord, S.M. (1997). *Professional Learning Communities*, Austin, Texas, SEDL



Hord, S.M. (2004) (Hrsg.): *Learning Together, Leading Together*. Changing Schools through Professional Learning Communities. New York, London: Teachers College Press.

Housego, B. (1990). A comparative study of student teachers' feelings of preparedness to teach. In: *Alberta Journal of Educational Research*, 36, 223-240.

Hoy, W. & Woolfolk, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.

Huber, A. (1999). *Bedingungen effektiven Lernens in Kleingruppen unter besonderer Berücksichtigung der Rolle von Lernskripten*. Schwangau: Verlag Ingeborg Huber.

Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 249-267). Köln/Wien: Böhlau-Verlag.

Humpert, W. & Dann, H.D. (2013). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM): Konzept, Weiterentwicklung, Evaluation. In: B. Jürgens, G. Krause (Hrsg.). *Professionalisierung durch Trainings*. Aachen, Shaker Verlag, S. 97-112

Hüber, T., Käser, U. (2015). Die Bedeutung des Belastungserlebens von Lehrkräften für die Qualität ihres Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft*, 43, 2, S. 120-135

ImBrahm, G. (2012). Was können und sollen Schüler beim Kooperativen Lernen lernen? In: K. Zierer (Hrsg.), In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 144-158

Ishler, A.L., Johnson, R.T. & Johnson, R.W. (1998). Long-term effectiveness of a state wide staff development program on cooperative learning. In: *Teaching and Teacher Education*, 14, 273-281.

Jäger, R. S. & Milbach, B. (1994). Studierende im Lehramt als Praktikanten – eine empirische Evaluation des Blockpraktikums. In: *Empirische Pädagogik*, 8, (2), 199-234.

Jäger, R.S., Bodensohn, R. & Frey, A. (2008). Bewerten und Prüfen - Beurteilen und Fördern. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 8 (1), 7-15.

Jeffreys-Duden, K. & Noack, U. (1998). *Streiten-Vermitteln-Lösen. Das Schüler-Streit-Schlichter-Programm*. AOL Verlag, Lichtenau.

Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W. & Röder, B. (2007). *Abschlussbericht des Forschungsprojekts Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag W., Röder B. (2009): *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht - Skalen zur Erfassung von Lehrerund Schülermerkmalen*, Humboldt-Universität zu Berlin, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie, verfügbar unter [http://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/paedpsych/forschung/Skalenbuch\\_FoSS.pdf](http://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf), (Stand 10.07.2017).

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1983a). The socialization and achievement crisis: Arecooperative learning experiences the solution? *Applied social psychology annual*, 4,119-164.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Buckman, L.A. & Richards, P.S. (1985). The effect of prolonged implementation of cooperative learning on social support within the classroom. In: *The Journal of Psychology*, 119, 405-411.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1987). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Johnson D. W. & Johnson, R. (1989): *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: interaction Book Company.

Johnson D. W. & Johnson, R. (1991). *Teaching Students to be Peacemakers*, Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson D. W., Johnson, R.T. & Holubec, E. (1993). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1995a). Cooperative learning and nonacademic outcomes of schooling. The other side of the report card. In: J.E. Pedersen & A.D. Digby (Eds.) *Secondary schools and cooperative learning* (pp. 81-150). New York: Garland.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1995b). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In: R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 174-199). New York, NY: Cambridge University Press.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Stanne, M.B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta analysis*. <https://pdfs.semanticscholar.org/93e9/97fd0e883cf7cceb3b1b612096c27aa40f90.pdf> (Stand: 10.07.2017)

Johnson D. W.& Johnson, R.T. (2002). Learning together and alone: Overview and Meta-Analysis, In: *Asia Pacific Journal of Education*, 22, pp. 95-105.

Johnson, D. & Johnson, R. (2005a). Student motivation in co-operative groups: social interdependence theory. In: R.M. Gillies, & A.F. Ashman (2003, 2005). *Co-operative Learning*. London&New York, Routledge Falmer, pp. 136-176.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. (2005b) *Kooperatives Lernen – Kooperative Schule*.Mülheim an der Ruhr.

Johnson, D. & Johnson, R. (ed.). (2008): *Cooperative Learning*. Retrieved January 16, from University of Minnesota, Cooperative Learning Center Web site: <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning> (Stand: 10.07.2017)

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. In: *Educational Researcher* Vol. 38, No. 5 (Jun. - Jul., 2009), pp. 365-379.

Jonas, K., Brömer, Ph. (2002). Die sozial- kognitive Theorie von Bandura. In: Frey, D., Irle, M. (Hrsg). *Theorien der Sozialpsychologie*. Band II, Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorie. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers. In: C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp.887-907) Mahwah, NJ: Erlbaum.

Jordan, D.W. & Le Métais, J. (1997). Social skilling through cooperative learning. In: *Educational Research*, 39, 3-21.

Junge, S.K., Manglallan, S. & Raskauskas, J. (2003). Building life skills through after school participation in experiential and cooperative learning. In: *Child Study Journal*, 33, 165-174.

Jurkowski, S. (2011). *Soziale Kompetenzen & Lernerfolg beim Kooperativen Lernen*. Kassel university press GmbH: Kassel.

Jürgens, B. (1998): Wie lernen Lehrer Lehrerverhalten? In: *Praxis Schule 5-10*, Heft 4/1998, S. 34-38.

Jürgens, B. (2006). Gruppentraining sozialer und beruflicher Kompetenzen (GSBK). In: Heckt, D.H., Krause, G., Jürgens, B. (Hrsg). *Kommunizieren, Kooperieren, Konflikte lösen*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 57-84

Jürgens, B. & Krause, G. (2006). Trainingspraxis. In: Heckt, D.H., Krause, G., Jürgens, B. (Hrsg). *Kommunizieren, Kooperieren, Konflikte lösen*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 117-138.

Jurkowski, S., Hänze, M. (2010): Soziale Kompetenzen und kooperative Gruppenarbeit. Eine korrelative Untersuchung des Zusammenhangs sozialer Kompetenzen mit dem Wissenserwerb in einem Hochschulseminar. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57, S. 223-238.

Kagan, D. M. (1992): Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. In: *Review of Educational Research* 62 (2), S. 129-169.

Kagan, S. (1994, 2009). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.

Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. In: *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 154–163.

Kargl, S. (2015). School is open: Studierende lernen Schritte zur Teamarbeit. In: D.H. Vanier & A. Ratzki (Hrsg.). *Was Lehrerbildung leisten kann*. Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, Braunschweig.

Kellam, S.G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C.H. & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom and malleability of aggressive behaviour into middle school. In: *Development and Psychopathology*, 10, S. 165-185

Kennedy, M.M., Ahn, S. & Choi, J. (2008). The value added by teacher education. In: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Hrsg.). *Handbook of research on teacher education* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Routledge, S. 1249-1273.

*Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und in den Ausbildungsschulen“ (OVP 2011 NRW)*

Klassen, R.M. & Chiu, M.M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. In: *Journal of Educational Psychology* 102(3): 741-756

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress of unfulfilled promise? In: *Educational Psychology Review*, 23, 21-43.

Klauer, K.J. (1973). *Das Experiment in der pädagogischen Forschung*. Düsseldorf: Schwann

Kleickmann, T., & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 305-315). Münster: Waxmann.

Klein, M. (2012). *Kurzfassung der Ergebnisse einer Umfrage unter Studienreferendaren an verschiedenen Seminarstandorten im Saarland von Januar bis März 2012*. <http://www.junge-gew-saarland.de/aktiv/Umfrageergebnisse.pdf> (Stand 10.07.2015)

Klieme, E., Artelt, C., & Stanat, P. (2001). Fächerübergreifende Kompetenzen. Konzepte und Indikatoren überfachlicher Bildung. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 203–218). Weinheim: Beltz.

Klieme, E., Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bilanzierungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, H. 6, S. 876-903.

Klinzing, H. G. (1998a). Interagieren als Experimentieren. Entwicklung und Erprobung eines Programms zum Training von Präsentationstechniken. In: H. G. Klinzing (Hrsg.), *Neue Lernverfahren. Zweite Festschrift für Walter Zifreund* (S. 231-339). Tübingen: *Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie*.

Klinzing, H. G. (1998b). Training der Beobachtungs- und Interpretationsfähigkeit nichtverbaler Zeichen und Signale in der Mimik. In H. G. Klinzing (Hrsg.), *Neue Lernverfahren. Zweite Festschrift für Walter Zifreund* (S. 341-355). Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.

Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert J. (2012). Berufliche Beanspruchung von angehenden Lehrkräften: Die Effekte von Persönlichkeit, praktischer Erfahrung und professioneller Kompetenz. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 275-290.

KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (2007): *Standards für die Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom September 2007.*

Köller, O. & Möller, J.: Selbstwirksamkeit. In: D.H. Rost (Hrsg.) (2006): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Weinheim, Basel, Berlin.

König, J. (2010) *Lehrerprofessionalität - Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen*. [http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Koenig/Beitrag\\_Koenig\\_2010.pdf](http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Koenig/Beitrag_Koenig_2010.pdf)(Stand: 10.07.2017)

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. In: *Teaching and Teacher Education* 20, S. 77–97.

Košinár, J. (2010). Belastungserleben im Referendariat: Verbesselter Umgang mit Anforderungen durch Entwicklung überfachlicher personaler Kompetenzen. *Schulpädagogik heute*, H2, 2010, 1. Jg.

Kounin, J.S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik (Reprints). Münster: Waxmann.

Kraler, Ch. (2008). Professionalisierung in der Berufseingangsphase – Berufsbiographie und Kompetenzentwicklung. *Schulverwaltung Spezial*, 1 / 2008.

Krapp, A. & Ryan, R. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In: M. Jerusalem, D. Hopf (Hrsg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, Weinheim und Basel.

Krapp, A. & T. Hascher (2009), Motivationale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, R. Mulder (2009). *Lehrerprofessionalität, Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim-Basel, Beltz, S. 377–387

Krappmann, L. (2000). *Soziale Dimension der Identität*. Stuttgart, Klett-Cotta.

Krause, G., Jürgens, B. (2005). Lehrertrainings in Deutschland – Entwicklung, Konzepte und Perspektiven. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 2005, S. 62-70, [http://www.pedocs.de/volltexte/2017/13563/pdf/BZL\\_2005\\_1\\_62\\_70.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2017/13563/pdf/BZL_2005_1_62_70.pdf) (Stand: 10.07.2017)

- Krauß, E. (2013) Lerncoaching für Lehrpersonen zur Unterstützung der Selbstlernkompetenzen. In: B. Jürgens, G. Krause (Hrsg.). *Professionalisierung durch Trainings*. Aachen, Shaker Verlag, S. 53-70.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A., Löwen, K. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In: J. Doll & M. Prenzel (Eds.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerforderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31–53). Münster: Waxmann.
- Kretschmann (2012) *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*, Weinheim Basel, Beltz Verlag
- Kullmann, H. (2009). *Lehrerkooperation an Gymnasien - Eine explorative Untersuchung zu Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., Schulze-Stocker, F., Schmeck, A., Baumert, J., Leutner D. & Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649–682.
- Kunina -Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1-23.
- Kunter, M., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Jordan, A., et al. (2006). Mathematikunterricht in den PISA-Klassen 2004: Rahmenbedingungen, Formen und Lehr-Lernprozesse. In: M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand et al. (Hrsg.), *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 161-194). Münster: Waxmann
- Kunter, M.: Forschung zur Lehrermotivation (2011). In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster/ New York / München / Berlin, S. 511-539.
- Kunter, M., Kleickmann, Th., Klusmann, U., Richter, R. (2011). In: J. Baumert, M. Kunter, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, M. Neubrand (2011) (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm*. Münster, New York, München, Berlin. S. 55-68.
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H., Leutner, D., Schulze-Stocker, F. & Terhart, E. (2016). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung – Ergebnisse des Projekts BilWiss. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.). *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20,341–359. doi:10.1016/j.tate.2004.02.013.

Lane, C., Pollock, C. and Sher, N. (1972) 'Remotivation of disruptive adolescents', *Journal of Reading*, 15: 351–4.

Larcher, S. & Oelkers, J. (2004): Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn und Braunschweig: Klinkhardt und Westermann, 128-150.

Lee, C., Ng, M. and Phang, R. (2002): 'Effects of cooperative learning on students' outcomes', *Asia Pacific Journal of Education*, 22: 3–16.

Lersch, R. (2003): *Lehrerbildung in Marburg. Empirische Untersuchungen zur aktuellen Ausbildungssituation an Universität und Studienseminar (Sommer 2003)*. Marburg: Philipps-Universität (broschiert 106 S.); siehe auch: [www.uni-marburg.de/schulpaedagogik/lehramtsstudie/pdf](http://www.uni-marburg.de/schulpaedagogik/lehramtsstudie/pdf) (Stand: 10.07.2017)

Lersch, R. (2006): Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. In: Allemann-Ghionda, C. Terhart, Ewald (Hrsg.) *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51*, Weinheim u.a.: Beltz 2006, S.164-181

Lewin, K., Adams, D.K & Zener, K.E. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*, McGraw-Hill Book Company Inc. New York and London

Lewin, K., Lippitt, R. and White, R. (1939) 'Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates', *The Journal of Social Psychology*, 10: 271–99.

Linninger, C., Kunina-Habenicht, O., Emmenlauer, S., Dicke, T., Schulze-Stocker, F., Leutner, D., Seidel, T., Terhart, E. & Kunter, M. (2015). Assessing teachers' educational knowledge: Construct specification and Validation using mixed methods (Messung des Bildungswissenschaftlichen Wissens von Lehrkräften: Konstruktspezifikation und Validierungsansätze). In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 47(2), 62-74.

Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf – Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventinnen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn

Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befundeder Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die deutsche Schule*, 4, S. 462-480.

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. In: In: Allemann-Ghionda, C. Terhart, Ewald (Hrsg.) *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51*, Weinheim u.a.: Beltz 2006, S. 47- 70.

Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: F. A. Meichenberger, M. Lüders, J. Mayr (Hrsg): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, S. 51-72

Lipowsky, F./Rzejak, D. (2012): Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen. In D. Bosse/ L. Criblez/T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 235-253). Immenhausen b. Kassel: Prolog

Lohse-Bossenz, H., Kunina-Habenicht, O., Dicke, T., Leutner, D., & Kunter, M. (2015). Teachers' knowledge about psychology: Development and validation of a test measuring theoretical foundations for teaching and its relation to instructional behavior. *Studies in Educational Evaluation*, 44, 36–49.

Lopata, C., Miller, K.A. & Miller, R.H. (2003). Survey of actual and preferred use of cooperative learning among exemplar teachers. In: *Journal of Educational Research*, 96, 232-239.

Lou, Y., Abrami, P., Spence, J., Poulsen, C., Chambers, B. & d'Apollonia, S. (1996). Withinclass grouping: A meta-analysis. In: *Review of Educational Research*, 66, 423–458.

Lortie, C.D. (1975). *Schoolteacher: A sociological Study*. Chicago: University Press.

Lüders, M. (2006): Methodentraining in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. In: F. A. Meichenberger, M. Lüders, J. Mayr (Hrsg): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, S. 345-357

Mahoney, M.J. (1975). Entwurf einer experimentellen Analyse der Coverant-Kontrolle. In: M. Hartig (Hrsg) (1975), *Selbstkontrolle. Lerntheoretische und verhaltenstherapeutische Ansätze*. München-Berlin-Wien: U&S, S. 177-189

Mahoney, M.J. (1977). *Kognitive Verhaltenstherapie. Neue Entwicklungen und Integrationsschritte*. München: Pfeiffer.

Marzano, R.J., Marzano, J.S., Pickering, D.S. (2003). *Classroom Management that works*. ASCD, Alexandria, VirginiaUSA

May, M. and Doob, L. (1937) *Cooperation and Competition*, New York: Social Sciences Research Council.

Mayes, C. (2001). A transpersonal model for teacher reflectivity. In: *Journal of curriculum studies*, 33(4), pp. 477-493.

Melnick, S.A, & Meister, D.G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterley*, 31, 39-56.

Messner H., Reusser K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2).



Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett.

Münchner, A. & Sturm-Schubert, T. (2014). *Vielfalt fördern. Ein Kooperationsprojekt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW und der Bertelsmann Stiftung*. <http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Vielfalt-f%C3%B6rdern-NRW/Projekt%C3%BCbersicht/>

Neber, H. (2006). Kooperatives Lernen. In D.H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel, Berlin, S.355-362.

Neuber, V. & Lipowsky, N. (2014). Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? - Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht. In: G. Höhle (Hrsg.): Reihe: *Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 20*, Immenhausen bei Kassel, S. 122-137

Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 10-29.

Niemiec, Ch., Ryan, R. (2009). *Applying self-determination theory to educational practice*, University of Rochester, New York, USA.

Nölle, K. (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 48-67.

O'Donnell, A.M. (1999). Structuring dyadic interaction through scripted cooperation. In: A.M. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning*. Mahwah, NJ.: Erlbaum, S. 179-196.

Oelkers, J. (2001). Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In: Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Zukunftsfragen der Bildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 43*, S. 151-164.

Ontario Curriculum, Grades 9-12 / ESL and ELD (2007). Ministry of Education. [www.edu.gov.on.ca](http://www.edu.gov.on.ca).

Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.

Oser, F.K. (2007): Willkür als Feind der Spontaneität: Aspekte der Standardisierung des Lehrerhandelns. In: D. Benner (Hrsg.): *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*. Paderborn. S. 91-110.

Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung – OVP, NRW (o.V.), 10.04.2011

Palmer, D.H. (2002), Factors contributing to attitude exchange amongst preservice elementary teachers. In: *Science Education* 85 (6), S.122

Pajares, F.M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. In: *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Parry, T. & Gregory, G. (1998). *Designing Brain Compatible Learning*. Arlington Heights, IL: IRI/ Sky-Light Training and Publishing.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. In: *Schweizer Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22 (3), S. 421-442.
- Piaget, J. (1932) *The Language and Thought of the Child* (2nd edn), London: Routledge & Kegan Paul.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. In: *Journal of Educational Psychology* 95(4): 667-686.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Jeong-Yeon, L., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. In: *Journal of Applied Psychology*, 88, 879–903.
- Puma, M.J., Jones, C.C., Rock, D. & Fernandez, R. (1993). *Prospects: The congressionally mandated study of educational growth and opportunity. Interim Report*. Bethesda: Abt.
- Precht, M., Kraft, R., Bachmaier, M. (2005). *Angewandte Statistik*, Oldenbourg.
- Rakoczy, K. (2008). *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Ratzki, A. (2015). Kooperation in der Lehrerbildung. In: D.H. Vanier & A. Ratzki (Hrsg). *Was Lehrerbildung leisten kann*. Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, Braunschweig.
- Rauin, U. (2007): Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? In: *UNI 2007/03*, S.60-64. Unter: <http://www.unifrankfurt.de/fb/fb04/download/RauinStudierverhalten.pdf> (Stand: 21.05.2017)
- Rauin, U. & Maier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehrerbildung. In: Lüders, M. & Wissinger, J.: *Forschung zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 103-133.
- Rauin, U. (2008). Studierverhalten und Eignung für den Lehrerberuf: Kann man riskante Karrieren prognostizieren? In: *Schulverwaltung* 13, S. 213-216.
- Rauner, F. (2010). *KOMET – Messen beruflicher Kompetenz im Berufsfeld Elektronik*, BIBB BWP 1/2010.

Rawsthorne, L. and Elliot, A. (1999). 'Achievement goals and intrinsic motivation: a meta-analytic review', *Personality and Social Psychology Review*, 4: 326–44.

Reh, H. (2006). Servicelearning als Element der beruflichen Integration im Berufsvorbereitungsjahr. In: M. Lang & G. Pätzold (Hrsg.): *Wege zur Förderung selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Bildung*. Bochum, 211-236.

Reinmann, G., Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel, Berlin, S.613-658.

Renkl, A. (1995). Träges Wissen, Warum Erlerntes nicht genutzt wird. In: *Psychologische Rundschau*, 47 (2), S. 78-92.

Richter, D., Pant, H.A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland - Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften in der Sekundarstufe I*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, Robert Bosch Stiftung, Stuttgart, Stiftung Mercator, Essen, Deutsche Telekom Stiftung, Bonn.

Rihm, T. (2003). Schule als Ort kooperativer Selbstverständigung entwickeln...Ein Beitrag zur Schulentwicklung aus subjekttheoretischer Sicht. In: Thomas Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...* (S.351-386). Opladen: Leske + Budrich.

Röder, B.& Jerusalem, M. (2007). Implementationsgrad und Wirkungen eines Programms zur Förderung von Selbstwirksamkeit. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (2007) 1, S. 30-46

Rolff, H.-G. (1991): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37, S. 865-886.

Rolff, H.-G. (1992): Die Schule als besondere soziale Organisation. Eine komparative Analyse. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 12, S. 306-324.

Rolff, H.-G. (1998): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen: viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10*. Weinheim/München: Juventa, S. 295-326.

Rosenholtz, S.J. (1989): *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*. New York: Longman.

Ross, J. A. (1994). The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. In: *Teacher and Teacher Education*, 10, 381 – 394.

Ross, J.A., Rollheiser, C. (2004). Student assessment practices in co-operative learning. In: R.M. Gillies, & A.F. Ashman. *Co-operative Learning*. London&New York, Routledge & Farmer, pp. 119-135.

Ross, J. A., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101, 50–60.

Rost, D.H. (Hrsg.) (2006). *Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik*. Reprints. Münster: Waxmann.

Rost, D.H. (2007) *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien – Eine Einführung*. (2.Aufl.) Weinheim / Basel: Beltz.

Rost, D.H. (2013) *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien – Eine Einführung*. (3.Aufl.) Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Roth, G. & Strüber, N. (2014). *Wie das Gehirn Seele macht*. Stuttgart, Klett-Cotta.

Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Saleh, M., Lazonder, A. W. & deJong, T. (2005). Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation. In: *Instructional Science*, 33(2), pp.105–119.

Sandberg, K.E. (1995). Affective and cognitive features of collaborative learning. In: G. Kierstons (Hrsg.), In: *Review of Research and Developmental Education*, 6 (4), Boone, NC: Appalachian State University.

Sauter, F. C. (2001). Das Gordon-Lehrertraining. Ein Training zur Erweiterung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit. In: *Grundschule*, 33 (2001) 9, S. 41-44.

Saunders, R. (2012). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. In: *Journal of Educational Change* 14(3).

Schaarschmidt, U. (2002). Die Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: *Pädagogik*, 54 (7-8), S. 8-13.

Schaefer, Ch. (2002). Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 24 (2002) 1, S. 65-90.

Schäffter, Die lernförderliche Verschränkung von Fortbildung und Forschung (Schäffter). In: Wiltrud Gieseke und Joachim Ludwig (Hrsg.): *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin* (Erwachsenenpädagogischer Report, 16), S. 373-383.

Schermer, F.J.: Soziales Lernen. In: D.H. Rost (Hrsg.) (2006. In: *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Weinheim, Basel, Berlin.

Schley, W. (1998). Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 111-159). Innsbruck: Studien Verlag.

Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14, S. 12-25.

Schön, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass.

Schrader, Josef (2011). Professionalität für die Erwachsenenbildung: Hans Tietgens' Plädoyer als bleibende Herausforderung. In: Wiltrud Gieseke und Joachim Ludwig (Hg.): *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin* (Erwachsenenpädagogischer Report, 16), S. 299-303.

Schubarth, W.; Peck, K.; Seidel, A. (2007). *Endlich Praxis! Die Zweite Phase der Lehrerbildung*. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt: Lang.

Schütt, S. (2009). *Kooperation in der Schule - Eine Untersuchung zu Orientierungs- und Handlungsmustern von Lehrern im institutionellen Kontext*. Dissertation Universität Rostock. [http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok\\_derivate\\_000000003942/Dissertation\\_Schuett\\_2009.pdf](http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_derivate_000000003942/Dissertation_Schuett_2009.pdf) (Stand: 10.07.2017)

Schulte, K. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung - Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/11858/00-1735-0000-0006-AD1A-3>, (Stand: 10.07.2017)

Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

Schunk, D. & Meece, J. (Hrsg) (1992) *Student Perceptions in the Classroom: Causes and Consequences*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schunk, D.H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In: J.E. Maddux (Hrsg.) (1995). *Self-efficacy, adaption, and adjustment: Theory, research, and application*, S. 281-303. New York: Plenum Press.

Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In: F. Pajares & T. Urdan (Hrsg.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71–96). Greenwich: Information Age Publishing.

Schwarzer, R. (1981, 1993). *Stress, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart Berlin Köln, 3. Aufl.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.

Schwarzer, R. (2000). *Stress, Angst und Handlungsregulation*. 4. Auflage. Kohlhammer.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, 28-53.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57 (s 1), 152-171.

Schwarzer, R. & Warner, L.M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster/ New York / München / Berlin, S. 496-509.

Seiz, J. (2009). *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung unter Berücksichtigung des Professionswissens. Auswirkungen auf das berufliche Wohlbefinden und die Lernbereitschaft von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten*. Berlin (Monographie)

Seiz, J., Voss, Th.&Kunter, M. (2015). *When Knowing is Not Enough – the Relevance of Teachers’ Cognitive and Emotional Resources for Classroom Management*, Vol. 3 No 1 (2015) <http://journals.sfu.ca/flr/index.php/journal/article/view/141/238>(Stand: 10.07.2017)

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Settlage, J., Southerland, S.A., Smith, L.K., & Ceglie, R. (2009). Constructing a doubt-free teaching self: Self-efficacy, teacher identity and science instruction within diverse settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, (1), 102-125.

Shachar, H. and Sharan, S. (1994). Talking relating and achieving: effects of cooperative learning and whole class instruction, *Cognition and Instruction*, 12:313–53.

Shachar, H. (2004). Who gains what from co-operative learning: an overview of eight studies. In: Gillies, R.M., & Ashman, A.F. (2004). *Co-operative Learning*. London&New York, Routledge Falmer, pp. 103-118

Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. In: *Review of Educational Research*, 50, 241-271.

Sharan, S., Kussell, P., Hertz-Lazarowitz, R., Bejarano, Y., Ravis, S. & Sharan, Y. (1984). *Cooperative learning in the classroom: Research in desegregated schools*. Hillsdale, N J: Erlbaum.

Sharan, Y. & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.

Sharan, S. (2002). ‘Differentiating methods of cooperative learning in research and practice’, *Asia Pacific Journal of Education*, 22: 106–17.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: *Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57 (1), S. 1-22.

Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sieland, B. (1999). Kooperative Entwicklungssteuerung durch Selbstmanagement in Studium und Schulen (KESS). In C. Enders, C. Hankel & S. Möley (Hrsg.). *Lebensraum – Lebenstraum – Lebenstrauma Schule* (S. 122–313). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.

Sieland, B. (2007). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz. In: M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden, S.206-226.

Sieland, B., & Rahm, T. (2010). Reale und virtuelle professionelle Lerngemeinschaften für reflektierende Praktikerinnen und Praktiker. In: F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 249-259). Münster: Waxmann Verlag.

Sjuts, J. (2000). Befunde der Selbstevaluation des Studienseminars Leer – Oder: das lernende Seminar? In L. Freisel & J. Sjuts (Hrsg.), *Lernende Lehrer für lernende Schulen. Evaluation in Schule und Seminar. Befunde – Methoden – Konzepte*. Leer: Förderkreis für Bildungsinitiativen des Studienseminars Leer e.V. S. 8-30

Slavin, R. (1977). 'Classroom reward structure: an analytical and practical review', *Review of Educational Research*, 47: 633–50.

Slavin, R.E. (1980). Cooperative learning in teams: State of the art. In: *Educational Psychologist*, 15, 93-111.

Slavin, R. E. & Oickle, E. (1981). Effects of cooperative learning teams on student achievement and race relations: Treatment by race interactions. *Sociology of Education*, 54, 174-180.

Slavin, R.E. (1983a). *Cooperative learning*. New York: Longman

Slavin, R.E. (1983b). When does cooperative learning increase student achievement? In: *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.

Slavin, R.E., (1990) *Cooperative learning: Theory, research, and practice*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Slavin, R.E. (1996a). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. In: *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.

Slavin, R.E. (1996b). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger.



Slavin, R.E., Hurley, E.A. & Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. In: W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7 (pp. 177-198). Hoboken, NJ: John Wiley.

Slavin, R. E. (2006). *Educational psychology: Theory and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Soltau, A. (2011). *Isolation aus Unsicherheit? Berufliche Unsicherheit bei Lehrkräften und deren Zusammenhang zur Lehrerverkooperation*. Dissertation Universität Bremen.

Sonntag, K., Stegmaier, R. & Jungmann, A. (1998). Implementation arbeitsbezogener Lernumgebungen – Konzepte und Umsetzungserfahrungen. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 327-347.

Spindler, D. (2000). Studien- und Ausbildungserfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: L. Freisel & J. Sijts (Hrsg.), *Lernende Lehrer für lernende Schulen. Evaluation in Schule und Seminar. Befunde – Methoden – Konzepte*. Leer: Förderkreis für Bildungsinitiativen des Studienseminars Leer e.V. S. 31-37.

Spitzer, M. (2006). *Vorsicht Bildschirm- Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. Stuttgart, Ernst Klett Verlag.

Stein, M. & Wang, M. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.

Steinert, B., Klieme, E., Maag-Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., Kunz, A. (2006). Lehrerverkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006) 2, S. 185-204

Stern, E. (2009). Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, R. Mulder (2009). *Lehrerprofessionalität, Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim-Basel, Beltz, S. 71-82.

Stevens, R.J. & Slavin, R.E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. In: *American Educational Research Journal*, 32, 321-351.

Stiller, E. (2004). *Lehrer werden – Lerner bleiben Kompetenzen, Standards und Berufsbiografie*, verfügbar unter <http://www.zlb.uni-freiburg.de/derlehrerberuf/dateien/stiller-lehrer-werden-lerner-bleiben.pdf>- Stand 05-04-2013. (Stand: 10.07.2017)

Storch, M. & Riedener, A. (2005). *Ich packs! – Selbstmanagement für Jugendliche. Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell*. Huber, Bern.

Stokking, K., Leenders, F., de Jong, J. & van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. In: *European Journal of Teacher Education*, 26, 329-350.

Swann, W. (1992). Seeking "truth," finding despair: Some unhappy consequences of a negative self-concept. *Current Directions in Psychological Science*, 1, pp. 15–18.



Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.). *Zukunftsfelder der Schulforschung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 225-266.

Terhart, E. (1996). Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. Befunde und Konsequenzen. In: Böttcher, W. (Hrsg.): *Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild*. Weinheim und München: Juventa, S. 171-201.

Terhart, E. (1998). Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In: Altrichter, H., Schley, W., Schratz, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Innsbruck: Studienverlag, S. 560-585.

Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (2004). Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. In: Udo Beckmann, Hjalmar Brandt, & Heinz Wagner (Hrsg.), *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA*. (S.87-98). Weinheim; Basel: Beltz.

Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, R. Mulder (Hrsg). *Lehrerprofessionalität, Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim-Basel, BeltzBasel, 425-449.

Terhart, E. (2007). Standards in der Lehrerbildung - eine Einführung. In: *Unterrichtswissenschaft* 35 1, S. 2-14.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen In: W. Helsper, R. Tippelt, [Hrsg.]. *Pädagogische Professionalität*. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57*. Weinheim u.a.: Beltz, S.202-224.

Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: W. Giesecke, H. Tietgens, O. Schäffter, A. Venth und C. W. Müller (Hrsg.): *Professionalität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28-75.

Timperley, H. & Earl, L. (2011). Professional Learning. In: *State of the Art – Teacher Effectiveness and Professional Learning*. ICSEI paper. [http://www.icsei.net/icsei2011/State\\_of\\_the\\_art/State\\_of\\_the\\_art\\_Session\\_B.pdf](http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_B.pdf) (15-06-17).

Tjosvold, D. (1990). Cooperation and competition in restructuring an organization. In: *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 7, pp. 48–54.

Traub, S. (2004). *Unterricht kooperativ gestalten*, Baltmannsweiler: Schneider.

Traub, S. (2010). Kooperativ lernen. In: A. Buholzer, A. Kummer-Wyss (Hrsg). *Alle gleich – alle unterschiedlich! – Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, Kallmeyer. S.138-150.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. In: *Review of Educational Research*, 68, S. 202–248.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. In: *Teaching and Teacher Education*, 17, S. 783–805.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. In: *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), S. 944–956.

Tsui, A.B.M. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of second languageteachers*. Cambridge: CUP.

Tynjälä, P. & Heikkinen, H.L.T. (2011). Beginning teachers' transition from preservice education to working life: Theoretical perspectives and best practices. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 11-13.

Uhde, G. & Jürgens, B. (2013). Training interaktiver Kompetenzen für Lehramtsanwärter. In: B. Jürgens, G. Krause (Hrsg.). *Professionalisierung durch Trainings*. Aachen, Shaker Verlag, S.71-84.

Uhde, G. (2015). *Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Trainings zur Förderung interaktiver Kompetenzen im Referendariat insbesondere mit dem Aspekt der Burnout-Prävention*, Von der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaftender Technischen Universität CaroloWilhelmina zu Braunschweig zur Erlangung des Grades Doktorin der Philosophie (Dr. phil.).

Ulich, K. (1996). Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen: Ergebnisse und Folgerungen. In: *Die Deutsche Schule*, 88, 81-97.

Urton, K., Wilbert, J., Hennemann, Th. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. In: *Empirische Sonderpädagogik* 6 (2014) 1, S. 3-16.

Vanier, D.H. (2012). Kooperation. In: U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.). *Handbuch Erziehung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt Verlag, S. 630-634.

Vanier, D.H. (2013). Professionalisierung durch Trainings? In: Jürgens, B. & Krause, G. (Hrsg.). *Professionalisierung durch Trainings*, Shaker Verlag, Aachen, S.33-52.

Vanier, D.H. (2015). Professionalisierung durch Studienprojekte innerhalb der derzeitigen Strukturen. In: D.H. Vanier & A. Ratzki (Hrsg), *Was Lehrerbildung leisten kann – Kreative Professionalisierung für die Schule*, S. 177-193, Braunschweig: Westermann Verlag.

Van Zee, E., Lay, D. & Roberts, D. (2003). Fostering collaborative inquiries by prospective and practicing elementary and middle school teachers. In: *Science Education* 87(4), S. 588-612.

Vermette, P. J. (1998), *Making Cooperative Learning Work*. UpperSaddleRiver: Prentice Hall.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.

Voss, T., Kunter, M. (2011). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In: J. Baumert, M. Kunter, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, M. Neubrand (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm*. Münster, New York, München, Berlin. S. 193-215.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* In: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman, Cambridge, MA: HarvardUniversity Press.

Wang, M./Haertel, G.D./Walberg, H.J. (1993): Toward a Knowledge Base for School Learning. In: *Review of Educational Research* 63, S. 249-294.

Wahl, D. (1984). Trainingstandems zur Unterstützung von Verhaltensänderungen. In: G.L. Huber, S. Rotering-Steinberg, & D. Wahl (Hrsg.). *Kooperatives Lernen*, Weinheim & Basel, S. 116-129.

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2). 2001 S.157 – 174.

Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*, 2.Aufl. Bad Heilbrunn.

Walshaw, M. & Anthony, G. (2008). The teacher's role in classroom discourse: A review of recent research into mathematics classrooms. *Review of Educational Research*, 78 (3), 516-551.

Warner, L.M. & Schwarzer, R. (2009). Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, R. Mulder, (2009). *Lehrerprofessionalität, Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim-Basel, Beltz, S.629-639.

Watters, J.J. & Ginns, I.S. (2000), Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. In: *Journal of Science Teacher Education* 11, S. 301-321.

Webb, N.M. (1992). Testing a theoretical model of student interaction and learning in small groups. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 102-119). New York: CambridgeUniversity Press.

Webb, N., Nemer, K.M., Chizhik, A.W. and Sugrue, B. (1998) 'Equity issues in collaborative group assessment: group composition and performance', *American Educational Research Journal*, 35: 607–51.

Wendt, P. (2015). Eckpunkte einer Lehrerbildung, die Persönlichkeit stärkt. In: Vanier, D.H. & Ratzki, A. Hrsg.). *Was Lehrerbildung leisten kann*, Westermann, Braunschweig, S. 224-240.

Weinert, F.E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft - Ansprüche an das Lernen in der Schule. In: *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, Heft 2-00. 1-16.

Wheatley, K.F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. In: *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 5-22.

Wheatley, K.F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. In: *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 747-766.

White, R. M. (2012). *Building schools of character: The development, implementation and evaluation of a school-based character education program designed to promote cooperative learning and reduce anti-social behavior*. [http://etheses.dur.ac.uk/189/1/PhD\\_ready\\_for\\_publication.pdf?DDD29+](http://etheses.dur.ac.uk/189/1/PhD_ready_for_publication.pdf?DDD29+) (Stand: 28.12.2016)

Wong, B.Y.L. (1997). Clearing hurdles in teacher adoption and sustained use of research-based instruction. In: *Journal of Learning Disabilities* 30 (5), S. 482-485.

Woolfolk Hoy, A. (2000). *Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching*. In: *Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning*, April 28, 2000, <http://anitawoolfolkhooy.com/pdfs/efficacy-43-22.pdf> (Stand: 09.06.2017)

Woolfolk Hoy, A. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. In: *Teaching and Teacher Education*, 21, S. 343–356.

Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. P. (1992). Do teacher ideals distort the self-reports of their interpersonal behavior? *Teaching and Teacher Education*, 8, 47–58.

Wudy, D.-T. & Jerusalem, M. (2011). Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Belastungserleben bei Lehrkräften. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58, 254–267.

Wyatt, M. (2014). Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. *International Journal of Research and Method in Education* 37(2), 166-189.

Wyatt, M. (2015). Using Qualitative Research Methods to Assess the Degree of Fit between Teachers' Reported Selfefficacy Beliefs and their Practical Knowledge during Teacher Education. In: *Australian Journal of Teacher Education* Volume 40 | Issue 1 Article 7.

Xiaodong, L., Schwartz, D. / Hatano, G. (2005). Toward Teachers' Adaptive Metacognition. In: *Educational Psychologist* 40, S. 245-255

Yilmaz, H., & Çavas, P. H. (2008). The effect of the teaching practice on preservice elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs. In: *Eurasia Journal of Mathematics, Science, & Technology*, 4(1), 45-43.

Zech, L.K., Gause-Vega, C.L., Bray, M.H., Secules, T. & Goldman, S.R. (2000). Content based collaborative inquiry: A professional development model for sustaining educational reform. In: *Educational Psychologist*, 35, 207-217.

Zeichner, K.M. / Conklin, H.G. (2005): Teacher education programs. In: M. Cochran-Smith, & K.M. Zeichner. (Hrsg): *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, N.J., S. 645-735.

Zempel, J. (2002). *Strategien der Handlungsregulation*. Inaugural Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.) des Fachbereichs Psychologie der Justus-Liebig-Universität Gießen. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1083/pdf/ZempelJeannette-2003-02-12.pdf> (Stand: 02-01.2017).

Zumwalt, K. & Craig, E. (2005). Teachers' characteristics: Research on the demographic profile. In: M. Cochran-Smith, Zeichner, KM (Eds.): *Studying teacher education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 157-260.

## Eidesstattliche Versicherung

Ich,  
Carmen Druyen  
Im Tackfeld 23  
47804 Krefeld

versichere hiermit an Eides statt durch meine Unterschrift, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel

*„Veränderung berufsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen von Studienreferendarinnen und –referendaren durch Trainings zum Kooperativen Lernen in der 2. Phase der Lehrerbildung“*

- selbständig verfasst, keine Textabschnitte von Dritten oder aus eigenen Prüfungsarbeiten ohne Kennzeichnung übernommen und alle von mir benutzten Hilfsmittel und Quellen angegeben habe,
- dass Dritte weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir für Vermittlungstätigkeiten oder für Arbeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen,
- dass ich die vorliegende Dissertation noch nicht veröffentlicht habe,
- dass ich die Dissertation noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht habe,
- dass ich noch kein Promotionsgesuch gestellt habe,
- dass ich die gleiche, eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung nicht bei einer anderen Hochschule als Dissertation eingereicht habe,
- dass mir die geltende Promotionsordnung der Fakultät bekannt ist
- und dass ich die Grundsätze zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis an der Technischen Universität Braunschweig kenne und beachtet habe.

Ich bin damit einverstanden, dass die von mir vorgelegte und verfasste Doktorarbeit mit dem Titel

„Veränderung berufsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen von Studienreferendarinnen und –referendaren durch Trainings zum Kooperativen Lernen in der 2. Phase der Lehrerbildung“ einer automatischen Plagiatsüberprüfung mit einer einschlägigen Plagiats-

software unterzogen werden kann. Die Überprüfung wird nur in anonymisierter Form stattfinden, d. h. meine persönlichen Daten (Vorname, Name, E-Mail) werden dabei nicht verwendet.

Ich versichere an Eides statt, dass ich die vorgenannten Angaben nach bestem Wissen und Gewissen gemacht habe und dass die Angaben der Wahrheit entsprechen und ich nichts verschwiegen habe.

Die Strafbarkeit einer falschen eidesstattlichen Versicherung ist mir bekannt, namentlich die Strafandrohung gem. § 156 StGB bis zu drei Jahren Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei vorsätzlicher Begehung der Tat bzw. gemäß § 163 Abs. 1 StGB bis zu einem Jahr Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei fahrlässiger Begehung.

Braunschweig, 03.08.2017

Carmen Druyen

## Publikationen

Druyen, C. (1979): Pädagogische Verhaltensmodifikation im Unterricht – ein verhaltens-auffälliger Zweitklässler. In: V. Krumm (Hrsg.) *Zur Handlungsrelevanz der Verhaltenstheorien*, U&S, München-Wien-Baltimore, S.100-110

Druyen, C. & Wichterich, H. (2007): Kooperative Schulentwicklung. Erste Schritte auf dem Weg zu einer kooperativen Schule. In: *Schulmagazin* 5-10, 6/2007

Druyen, C. (2008): Wie benotet man Gruppenarbeit? In: *Friedrich Jahrheft* 2008

Druyen, C. & Kremers, T. (2010). Aufbau einer regionalen Fortbildungsstruktur zum kooperativen Lernen in Duisburg. Chancen und Grenzen einer Graswurzelbewegung. In: Ph. Westermann & D. Berntzen (Hrsg.), *Kooperation in Schule und Unterricht – Implementationsansätze und –perspektiven*. Münster, S. 149-155

Druyen, C. & Wichterich, H. (2012): Die Aufgaben der Schulleitung bei der Bewältigung von Krisen. In: S. Drewes & K. Seifried (Hrsg.), *Krisen im Schulalltag*, Kohlhammer-Verlag, S. 74-85

Druyen, C. & Kremers, T. (2013). Stufen der Professionalisierung in der Trainerausbildung beim Kooperativen Lernen – Ein Graswurzelprojekt mit Folgen. In: B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Professionalisierung durch Trainings* (Hrsg.), Shaker Verlag, Aachen, S.137-156

Druyen, C. (2015a). Kooperatives Lernen – ein Konzept zur Ausbildung professioneller Handlungskompetenz. In: D.H. Vanier & A. Ratzki (Hrsg.), *Was Lehrerbildung leisten kann – Kreative Professionalisierung*, S.37-52

Druyen, C. & Kremers, T. (2015) Ein erfolgreicher Berufseinstieg mit Kooperativem Lernen. In: GEW (Hrsg.) *Cool bleiben! Ratgeber für dein erstes Schuljahr als Lehrerin oder Lehrer*, NDS Verlagsgesellschaft mbH, Essen, S. 6-8

Druyen, C. & Kremers, T. (2015). Kooperatives Lernen – Eine konstruktiv-kritische Zwischenbilanz. In: *Schulmagazin* 5-10, 6/2015

Druyen, C. (2017). Schulentwicklung durch Kooperatives Lernen – ein (un)mögliches Unterfangen?!. In: Y. Völschow, W. Bruns, J. Schlee (Hrsg.). *Schulentwicklung auf dem Prüfstand – Beiträge zu einer bildungspolitischen Kontroverse*, Shaker Verlag, Aachen, S. 29-34,



**Veränderung berufsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen von  
Studienreferendarinnen und –referendaren durch Trainings zum  
Kooperativen Lernen in der 2. Phase der Lehrerausbildung**

Von der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften  
der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig  
zur Erlangung des Grades  
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

eingereichte Dissertation

Carmen Druyen

Krefeld

Prof. Dr. D.H. Vanier

## 8.1 Anhang 1 Programm in der Einführungsphase (Umfang: 2x 7 Std.) in Kernseminar A und B

Phase	Inhalte	Methode	Aspekte des Kooperativen Lernens
<b>1. TAG</b>			
<b>Begrüßung / Vorstellung</b>	<b>Zur Person</b> <b>Organisatorisches</b> <b>Zielsetzung der Intensivtage:</b> Kennen lernen der Gruppe Überblick über Ausbildung Erfahren und Reflektieren von kooperativen Lernformen	<b>Vortrag</b>	
<b>Impuls</b>	<b>Zur Arbeitsweise und methodischen Gestaltung:</b> <b>Wenn Gruppenarbeit, dann bitte richtig!</b>		
<b>Gruppenbildung</b>	<b>Einteilung der Lerngruppe in Kleingruppen (per Zufall)</b>	<b>Matching Items</b>	<b>Herstellen von Arbeitsbedingungen</b>
<b>Kennen lernen</b>	<b>Teilnehmer geben Informationen zur eigenen Person:</b> <b>Fächer, Berufswunsch, Erwartungen, Lieblingsort</b>	<b>Think-Pair-Square-Share Namenskarte</b>	<b>Schaffen einer positiven Lernatmosphäre:</b> soziale Kontaktaufnahme: erste Annäherung an andere Gruppenmitglieder <b>T-P-S und T-P-S-S</b> als Grundmuster kooperativen Arbeitens
<b>Reflexion</b>	<b>Methoden: Matching Items Namenskarte</b>	<b>Think-Square-Share</b> Methodenreflexion bezogen auf den Einzelnen bezogen auf die Gruppe im KS bezogen auf die Arbeit mit Lerngruppen	<b>Analyse der Methoden und ihrer Wirkung</b> Herausarbeiten der Bedeutung von Sicherheit im Kontext von Lernen
<b>Impuls</b>	<b>Aspekte der Teambildung</b> <b>Gruppengröße</b> <b>Think-Pair-Square als Grundstruktur von Gruppenarbeit</b>	<b>Kurzvortrag</b>	<b>Aspekte, die zum Funktionieren von Gruppenarbeit beitragen</b>
<b>Impuls</b>	<b>Gruppenarbeit und menschliche Grundbedürfnisse</b>	<b>Kurzvortrag</b>	<b>Zur Bedeutung von Gruppen für menschliche Entwicklung vor dem Hintergrund neurobiologischer (Hüther) und motivationspsychologischer Erkenntnisse (Deci, Stevens)</b>
<b>Arbeitsorganisation</b>	<b>Rollenzuweisung</b>	<b>Numbered Heads und Rollenzuweisung:</b> Nr.1: Schreiber - Nr.2: Zeitmesser - Nr.3: Materialwart - Nr.4: Manager	<b>Herstellen von Arbeitsbedingungen, Einführung in die Basiselemente</b> Erfahrung: Rollen als Möglichkeit des Herstellens von positiver Abhängigkeit und individueller Verantwortungsübernahme
<b>Arbeitsphase</b>	<b>Aspekte der Themenzentrierten Interaktion</b>	<b>Think-Square-Share</b> Die Bedeutung von KL beim Zusammenspiel der einzelnen Faktoren	<b>Anknüpfung an theoretische Aspekte der Themenzentrierten Interaktion (Cohn)</b>

Arbeitsphase	Biographische Aspekte der Lehrerrolle  Aspekte zur Lehrergesundheit  Das Personenorientierte Beratungsgespräch mit Coachinganteilen  Die Ausbildungssysteme, ihre Stakeholder und deren Erwartungen	T-P-S Reflexionsjournal Brief an mich selbst	
Gruppenreflexion	Rückmeldung zur Zusammenarbeit in den Gruppen	Thumbs	Einschätzung der Gruppenarbeit bezogen auf Mitarbeit, Unterstützung oder Atmosphäre und Reflexion der abgelaufenen Prozesse bezogen auf erreichte Ergebnisse.
2. TAG			
Ankommen / Wiederholung	Kennen lernen der Gruppenmitglieder und Wiederholung der Inhalte vom Vortag	Find Someone Who....	Kooperatives Lernen mit der Gesamtgruppe. Methodenkenntnis
Gruppenbildung	Einteilung in neue Vierergruppen	Line Up nach Geburtsdatum Gruppenbildung durch Abzählen	Gruppenbildung nach dem Zufallsprinzip.
Impuls	Vor- und Nachteile des Zufallsprinzips Weitere Kriterien für die Bildung von Line Ups	Kurzvortrag	Gruppenbildung und soziale Kompetenzen von Schülern. Bilden von heterogenen Gruppen. Gruppenbildung zur Vermeidung von Konflikten.
Reflexion	Reflexion der erlebten Methoden: Think-Pair-Share Thumbs Find Someone Who Line-Up	Austausch im Plenum	
Kennenlernen	Was sagt das Bild über mich aus?	Bildassoziation, Think-Square-Share	Kennen lernen zur Schaffung eines positiven Arbeitsklimas
Arbeitsorganisation	Aufgabenverteilung an Gruppenmitglieder	Numbered Heads und Rollenzuweisung: Zeitnehmer, Materialbeschaffer, Protokollant, Prozessbegleiter	Schaffen einer Struktur zur Organisation von Arbeitsprozessen. Zuweisung individueller Verantwortlichkeiten für den Gruppenprozess.
Reflexion	Bedeutung von Rollen	Think-Square-Share	
Impuls	Kooperatives Lernen als Konzept: Die Säulen des KL Die 5 Basiselemente Formen des Lernens	Kurzvortrag und Lese-phase	➤ erstes Grundelement: Positive Abhängigkeit: ➤ zweites Grundelement: Soziale Interaktion ➤ drittes Grundelement: Individuelle Verantwortlichkeit ➤ viertes Grundelement: Face-to-Face-

			Interaktion
Arbeitsphase	Bedingungen für erfolgreiches Lernen	Placemat	Der Beitrag von Kooperativem Lernen zu erfolgreichem Unterrichten und Gestalten von Lernprozessen.
Impuls	Ergebnisse der Hattie-Studie	Kurzvortrag	
Impuls	Wann werden kooperative Lernarrangements lernwirksam?	Kurzvortrag	Drei Dimensionen Kooperativen Lernens Grundelemente Kooperativen Lernens nach Kagan
Arbeitsphase	Grundelemente des KL von Kagan am Beispiel der Blackboard Response	Kurzvortrag, Lese-phase	Kooperatives Lernen in Kleingruppen und mit der Gesamtgruppe
	Analyse von vier Methoden <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kugellager (Innenkreis / Außenkreis)</li> <li>➤ Find Someone Who</li> <li>➤ Meinungslinie</li> <li>➤ Blackboard Response</li> </ul>	Think-Square-Share Überprüfen der Methoden im Hinblick auf Kagans <b>PIE-Elemente</b> .	Schüleraktivierende Methoden sind nur kooperative Lernmethoden, wenn die Grundprinzipien berücksichtigt werden.
Präsentation und Reflexion	PIES 4 Methoden	Austausch im Plenum	
Impuls I	Zur Bedeutung der Aufgabenstellung	Kurzvortrag	Kooperation muss bereits in der Aufgabenstellung deutlich gemacht werden.
Impuls II	KL und Classroom Management	Kurzvortrag	
Arbeitsphase	Arbeit mit dem Kerncurriculum: Die 6 Handlungsfelder und ihre Kompetenzen	Mini Jig Saw und Mind Map	
Präsentation		Galeriegang	
Reflexion	Mini Jig Saw Mind Map Galeriegang	Austausch im Plenum	
Gruppenauswertung	Reflexion der Zusammenarbeit	Fünf Finger D: Das hat in der Gruppe gut funktioniert. Z: Das will ich zukünftig besonders beachten. M: Das hat mich geärgert. R: Wie habe ich mich in der Gruppe gefühlt? K: Das ist noch verbesserungswürdig.	<b>5. Basiselement: Gruppenreflexion</b> Kennen lernen eines Verfahrens zur Evaluation von Gruppenarbeit Erfahrung: gegenseitiges Einschätzen bzgl. der Qualität und Quantität der Zusammenarbeit

Grau hinterlegt sind die Phasen, in denen es vornehmlich um ausbildungsbedingte Inhalte ging. Aspekte des Kooperativen Lernens wurden in diesen Phasen nicht weiter thematisiert, jedoch wurden zur Erarbeitung auch weiterhin Methoden des Kooperativen Lernens benutzt.

## HERZLICH WILLKOMMEN

*Nimm Kurs auf den Mond.  
Selbst wenn du ihn verpasst,  
landest du zwischen den Sternen*

## PROGRAMM

- Zusammenarbeit im Kernseminar
- Auseinandersetzung mit der Lehrerrolle und Anforderungen an Berufsanfänger
- Kriterien für die Arbeit mit Gruppen (Kooperatives Lernen)

## Ausblick auf die nächsten Wochen

**Seminartag: immer am MONTAG**

**Erster Schultag: Donnerstag, 3.05.12**

**Fortsetzung der Eingangsphase im Kernseminar: Freitag 8.00 Uhr bis 16.00 Uhr**

**Eingangsphase in den Fachseminaren: ab 8.05.12 pro Fach 2 Tage**

## Wenn Gruppenarbeit, dann richtig!

## Phase der Gruppenarbeit

1. Gruppenbildung

## Phase der Gruppenarbeit

1. Gruppenbildung
2. Kennen lernen

## Das bin ich

- **Think:**  
Füllen Sie die Namenskarte aus.  
**15 Min.**
- **Pair:**  
Tauschen Sie Ihre Selbstbeschreibung mit Ihrer SchulterpartnerIn aus. **10 Min.**
- **Square:**  
Stellen Sie dem anderen Paar jeweils Ihre PartnerIn vor. **10 Min.**

## Namenskarte

Meine Fächer	Wenn ich an die vor mir liegende Ausbildung denke, freue ich mich auf .....
Warum ich LehrerIn werden möchte	Mein Lieblingsort

## Reflexion der Methoden

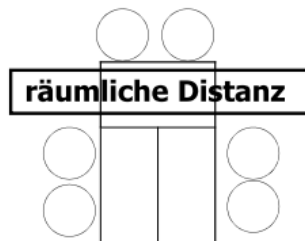
- Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe die Funktion der bisher angewandten Methoden:
  - Matching Items
  - Namenskarte
- bezogen auf den Einzelnen
- bezogen auf die Gruppe im KS
- bezogen auf die Arbeit mit Lerngruppen

NEHMEN SIE SICH BITTE ZUERST 5 MINUTEN ZEIT, UM ALLEINE DARÜBER NACHZUDENKEN

## Aspekte der Teambildung

- Wahl durch die SchülerInnen
- durch die Lehrkraft: Heterogene Gruppen, Soziogramm ...
- Zufallsprinzip  
Varianten: Kombinationen aus Zufall - Heterogenität

## Gruppengröße



## Think-Pair-Share

Grundform des Kooperativen Lernens.

Die erste Phase (THINK) darf NIE übersprungen werden.

Die Kompetenzen zur Zusammenarbeit müssen mit SuS **ingeübt** werden.

Was SchülerInnen nicht zu zweit tun können, können sie erst recht nicht zu viert.

## Warum Arbeiten in Gruppen?

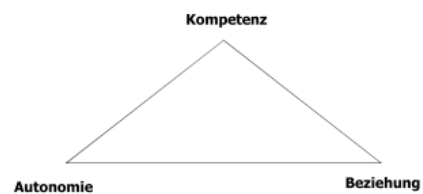
## Zwei Grundbedürfnisse

- basierend auf zwei Grunderfahrungen -

Verbundenheit	Zugehörigkeit
Über-Sich-Hinauswachsen	Kompetenz und Autonomie

Prof. Dr. G. Hütter

## Deci (1990) Stevens (2002)



## Sichere Lernumgebung

**Selbstwert** und **Selbstwirksamkeit** entwickeln sich nur in einer **sicheren Lernumgebung**

## Kooperatives Lernen als...

**Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten**

**Erwerb von Beziehungsformen**

### Phase der Gruppenarbeit

1. Gruppenbildung
2. Kennen lernen
3. Arbeitsorganisation

### Numbered Heads

**Gruppenmitgliedern  
im Uhrzeigersinn  
Zahlen von 1-4 zuordnen**

- Strukturierung von Arbeitsprozessen
- Präsentation nach Zufallsprinzip

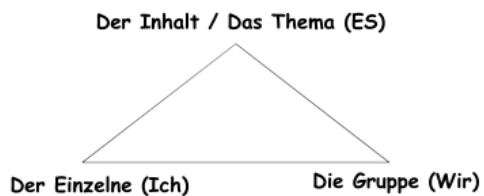
### Rollenverteilung

- **Nr. 1: Materialbeschaffer**
- **Nr. 2: Zeitnehmer**
- **Nr. 3: Schreiber**
- **Nr. 4: Manager**

### Phase der Gruppenarbeit

1. Gruppenbildung
2. Kennen lernen
3. Arbeitsorganisation
4. Arbeitsphase

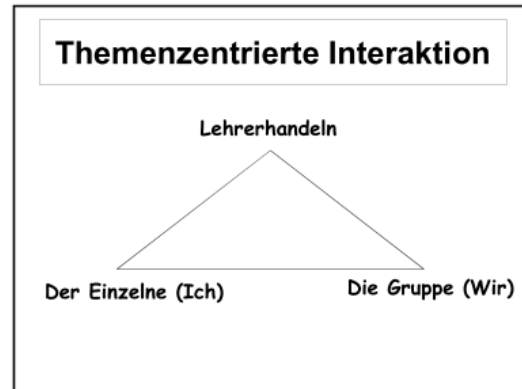
### Themenzentrierte Interaktion



### Think – Square - Share

- Überlegen Sie bitte, welche Bedeutung Kooperativem Lernen beim Zusammenspiel dieser drei Aspekte zukommt. 3 Minuten
- Tauschen Sie sich bitte mit Ihren TeampartnerInnen aus.





**Meine eigene Schulzeit**

Notieren Sie, welche Eindrücke Ihre eigene Schulzeit hinterlassen hat.

Welche Lehrer haben Sie beeindruckt?  
Warum?

Welche Lehrer haben Sie behindert?  
Warum?

Wie haben Sie gelernt?

Wie hätten Sie gerne gelernt?

**Reflexion**

**Think**  
Welchen Sinn macht es, über Erlebnisse aus meiner eigenen Schulzeit nachzudenken?

**Pair**  
Tauschen Sie sich mit Ihrer SchulterpartnerIn aus.

**Was prägt mein Lehrerhandeln?**

**Meine Antreiber**

**Welche Sätze aus Ihrer Kindheit treiben Sie an oder behindern Sie?**

**Reflexionsjournal**

- „Die Reflexion der eigenen Erfahrungen mit der Schulzeit bedeutet für meine zukünftige Lehrtätigkeit...“

## Aspekte der Lehrgesundheit

**Unser Handeln wird bestimmt durch interne und externe Faktoren.**

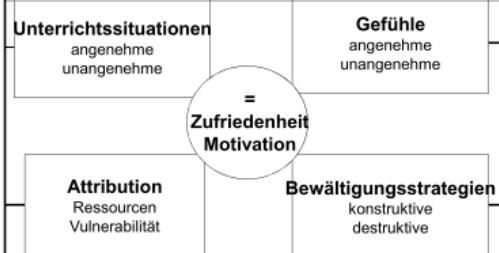
## Der Schlüssel zu mir selbst

**Was uns anregt oder aufregt hat viel mit unseren eigenen Lernerfahrungen zu tun.**

## Die eigene Geschichte Denkmuster - Selbsterwartungen

- Sei (immer) perfekt.
- Sei (immer) stark.
- Beeil dich!
- Mache es allen Recht.
- Streng dich (immer) an.
- Pass dich an, falls nicht auf.
- Du musst es alleine schaffen.
- Du musst noch mehr erreichen.

## Alltagsfreuden und Alltagsstress im Unterricht (nach Grimm 1993)



34

## Selbstwirksamkeit

**Die Überzeugung, dass man fähig ist, zu lernen oder bestimmte Aufgaben auszuführen:**

bestimmt, wie Menschen sich fühlen, denken, sich motivieren und handeln.

beeinflusst die Wahrnehmung und Leistung auf unterschiedliche Weise.

## Selbstwirksamkeit

- **Eigenes Erleben**
- **Soziale Eingebundenheit**

### Das personenorientierte Beratungsgespräch mit Coachinganteilen

- Funktion
- Ablauf
- Themen

### Wer stellt Erwartungen an Sie?

X		Y		Schüler/innen
	Fachseminarleiter/in		Schulleiter	
Ihre Eltern		SIE	Ausbildungsbeauftragte/r	Eltern der Schüler/innen
Ihre Freunde	Kernseminarleiterin		Ausbildungslehrer/in	
Ihr/e Partner/in			Hausmeister	Sekretärin
Stakeholder				

### Stakeholder

- beeinflussen Ihre Entscheidungen
- haben z.T. gegensätzliche Erwartungen
- leben in unterschiedlichen Wirklichkeiten
- haben durch ihre Bewertungen Bedeutung
- bekommen durch **Ihre** Bewertung Bedeutung

### Brief an mich selbst

Was will ich in den nächsten 3 Monaten erreichen?

Was traue ich mir zu?



### Phase der Gruppenarbeit

1. Gruppenbildung
2. Arbeitsorganisation
3. Kennen lernen
4. Arbeitsphase
5. Gruppenreflexion / Feedback

## Thumbs

- Zeigen Sie bitte Ihrer Gruppe an, wie zufrieden Sie mit der heutigen Zusammenarbeit waren.
1. Schließen Sie die Augen.
  2. Bei 3 machen Sie auf die Mitte hin Ihr Zeichen.
  3. Dann öffnen Sie die Augen und betrachten das Ergebnis und tauschen sich darüber aus.

## 2. Tag

**Wir wissen nicht, was gut und richtig ist, wir können jedoch herausfinden, was besser ist.**

## Finde jemanden, der.....

Befragen Sie die Mitglieder der Gruppe nach den einzelnen Aspekten.  
Notieren Sie den Namen der / des Befragten und gehen Sie zu einer anderen TeilnehmerIn, um die nächste Frage zu stellen.

- Bitte überlegen Sie, welchen Zweck eine solche Übung im Rahmen der Arbeit mit Schülern haben könnte.

Nehmen Sie sich 3 Minuten Zeit. Es gibt mehr als eine Lösung.

**Bitte gehen Sie nicht in den Austausch mit Anderen. Es geht um IHRE Ideen!!!!**

## Wenn Gruppenarbeit, dann Kooperatives Lernen

## Phase der Gruppenarbeit

1. Gruppenbildung
2. Kennen lernen
3. Arbeitsorganisation
4. Arbeitsphase

### Line-Up

- Stellen Sie sich bitte entsprechend Ihres Geburtsmonats und Geburtstags auf, ohne zu sprechen.

### Line-Up

- Alphabet: Vornamen – Ohne Sprechen
- Entfernung des Geburtsortes von Oberhausen
- Größe – Ohne Sprechen
- u.V.m.

### Phase der Gruppenarbeit

1. Gruppenbildung
2. Kennen lernen
3. Arbeitsorganisation
4. Arbeitsphase

### Kennen lernen

#### Think

Welche Karte passt zu mir?

5 Minuten

#### Share

Austausch im Team

12 Minuten

### Phase der Gruppenarbeit

1. Gruppenbildung
2. Kennen lernen
3. Arbeitsorganisation
4. Arbeitsphase

### Numbered Heads

**Gruppenmitgliedern  
im Uhrzeigersinn  
Zahlen von 1-4 zuordnen**

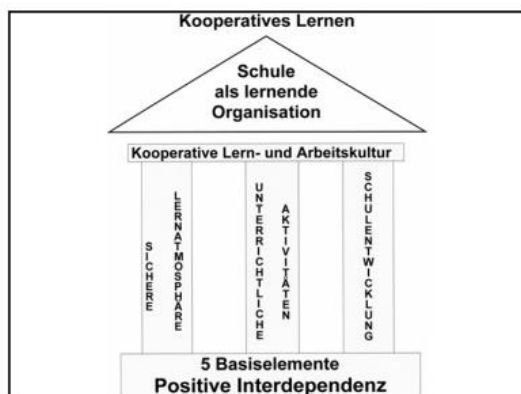
- Strukturierung von Arbeitsprozessen
- Präsentation nach Zufallsprinzip

### Rollenverteilung

- **Nr. 1: Materialbeschaffer**
- **Nr. 2: Zeitnehmer**
- **Nr. 3: Schreiber**
- **Nr. 4: Manager**

### Reflexion

- Überlegen Sie bitte, welchen Sinn es macht, den Schülern Zahlen / Rollen zuzuordnen.
- Tauschen Sie sich mit Ihren Teammitgliedern aus.



## UNTERRICHT

**Fünf Basis-  
elemente**

**Schaffen einer  
sicheren Lern-  
umgebung**

**Aktivitäten im Unterricht**

### Die Fünf Basiselemente

- P**ositive Abhängigkeit
- I**ndividuelle Verantwortung
- G**ruppenauswertung
- S**oziale Interaktion
- FACE**-to-Face Interaktion  
direkte Interaktion

### Formen des Lernens

- alleine lernen
- in Konkurrenz zu Anderen lernen
- mit anderen gemeinsam lernen

## Kooperatives Lernen ist mehr als die Summe der angewandten Methoden!

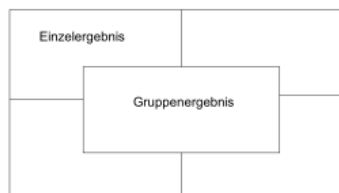


### Phase der Gruppenarbeit

1. Gruppenbildung
2. Kennen lernen
3. Arbeitsorganisation
4. Arbeitsphase

### Place Mat

Tragen Sie Ihre Ideen zu der Fragestellung stichwortartig in Ihren Abschnitt ein:



### Jeder lernt anders?!?

#### PLACE MAT

- Überlegen Sie bitte, welche Bedingungen **Sie** brauchen, um gut zu lernen Tragen Sie die Aspekte **in Ihrer Ecke** ein. **3 Min.**
- Stellen Sie sich gegenseitig Ihre Aspekte vor. **6 Min.**

### Bedingungen für gutes Lernen

- Der Protokollant schreibt das Ergebnis in die Mitte. **Bitte groß schreiben 6 Min.**
- Identifizieren Sie die 5 wichtigsten Aspekte. Nennen Sie sinnvolle Gründe für Ihre Auswahl. **6 Min.**

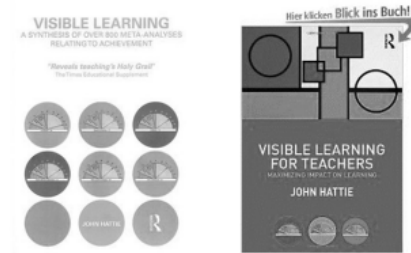
**JEDE/R MUSS IN DER LAGE SEIN, DAS ERGEBNIS ZU PRÄSENTIEREN.**

### Präsentation der Ergebnisse

### Reflexion der Methode

- Bitte überlegen Sie, welche der 5 Basiselemente des Kooperativen Lernens in der Place Mat Methode enthalten sind.
- Denken Sie an eines Ihrer Fächer und überlegen Sie, wozu Sie die Methode einsetzen könnten.

### Faktoren erfolgreichen Lernens Der empirische Ansatz



### Anlage der Studie

- Einzigartige (15-jährige) Forschungsbilanz über 50.000 Studien
- 138 Einflussfaktoren, die im Hinblick auf Lernerfolg untersucht wurden
- Spektrum der Untersuchungsbereiche (und Anzahl der Einflussfaktoren):
  - Familie (7) und Schüler (19)
  - Schule (28) und Curriculum (25)
  - Lehrperson (10) und Unterrichtskonzepte (49)

### Anlage der Studie

#### Effektmaß „d“

- $d < 0$ : Maßnahme senkt Lernerfolg
- $0 \leq d < .20$ : kein Effekt bzw. unbedeutender Effekt
- $.20 \leq d < .40$ : kleiner Effekt
- $.40 \leq d < .60$ : moderater Effekt
- $d \geq .60$ : großer Effekt

### Erfolgreiche Lehr-Lernstrategien

- .90 Formative Evaluation
- .75 Klarheit in der Instruktion
- .74 Reziprokes Unterrichten
- .73 Feedback
- .71 wiederholendes / vertiefendes (vs. „massiertes“) Üben
- .69 Metakognitive Strategien
- .64 Selbstverbalisierung
- .61 Problemlösender Unterricht
- .60 Unterrichtsstrategien
- .59 Direkte Instruktion
- .59 Kooperatives Lernen
- .59 Lerntechniken
- .58 Entdeckendes Lernen
- .57 Concept Mapping
- .56 Herausfordernde Ziele
- .55 Peer Tutoring
- .52 Classroom Management

### Unterrichtsklima

- .72 Lehrer-Schüler-Beziehung
- .61 Schüler nicht abstempeln
- .53 Unterrichtsfluss
- .53 Peer Einflüsse (Schulklima)
- .43 Erwartungen an die SuS (und Ermutigung)



### Schädliche Wirkungen für Lernerfolg

- -.34 Wohnortwechsel („Mobility“)
- -.18 (zu viel) Fernsehen
- -.16 Wiederholung eines Jahrgangs (Sitzenbleiben)
- -.09 Sommerferien

### Ohne Wirkungen

- .01 Offener Unterricht
- .04 Jahrgangsübergreifender Unterricht
- .09 Außerschulisches Lernen
- .12 Lehrerbildung (an Hochschulen)
- .12 Leistungshomogene Aufteilung der Schüler und Schülerinnen („Ability Grouping“)

### Konsequenzen

- - „strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung“
- - „unterstützendes, schülerorientiertes Sozialklima“
- - „kognitive Aktivierung“ (z. B. offene Aufgaben, diskursiver Umgang mit Fehlern)

### Ein unterstützendes und schülerorientiertes Sozialklima

- Überlegen Sie bitte, wie und wodurch Sie in Ihren Lerngruppen ein schülerorientiertes Sozialklima herstellen können. **3 Min. S.4**
- Tauschen Sie sich mit Ihrem Team aus. **8 Min.**
- Einigen Sie sich auf die fünf wichtigsten Aspekte und schreiben Sie sie auf jeweils eine grüne Karte. **5 Min.**
- Wählen Sie bis zu drei zusätzliche Aspekte aus, die Sie auf je eine weiße Karte schreiben. **3 Min.**

### Wann werden kooperative Lernarrangements lernwirksam?

- Stärkung der ind. Verantwortlichkeit
- Förderung von Argumentations- und Kommunikationsfähigkeit d. Schüler\*innen
- Anleitung zur inhaltlichen Strukturierung, Steuerung und Auswertung

(Yager/Johnson/Johnson 1985, Yager u.a. 1986, Slavin 1996, Johnson/Johnson 2002, Kramarski/Mevarech 2003)

### Kooperatives Lernen – 3 Dimensionen

Dimension 3 bezieht sich auf die 200 plus Gruppenstrukturen, wie z.B. Think Pair Share und Jigsaw

Dimension 2 bezieht sich auf den Prozess der Gruppenarbeit und seine Gestaltung. (Basisselemente, Aufgabenstellung)

Dimension 1 ist Sicherheit und Zugehörigkeit. Hierzu gehört das Schaffen einer lernförderlichen, sicheren Atmosphäre.



### Kooperatives Lernen mit der gesamten Lerngruppe?

- Beispiel: **Blackboard Response**

### Eine Methode des Kooperativen Lernens?

- Suchen Sie sich eine der Methoden aus:
  - Kugellager (Innenkreis / Außenkreis)
  - Find Someone Who
  - Meinungslinie
  - Blackboard Response
- Überprüfen Sie sie bitte im Hinblick auf Kagans **PIE-Elemente**.
  - Sind es kooperative Methoden? bzw. Wodurch / wie werden sie zu kooperativen Methoden?

### Vier Maßnahmenpakete zum Klassenmanagement

- Erhöhung der *Lernaktivität* in der Klasse
- Förderung der *Ausdauer* und *Leistungsbereitschaft*
- Förderung der *Selbstständigkeit* und der *Lernstrategien*
- Aufbau und Förderung von *Zielkompetenz*

### KL als Prophylaxe gegen Unterrichtsstörungen



82

### Die Ausbildungsinhalte

#### MINI-Jig Saw und Mind Map:

Lesen Sie die Handlungsfelder 1-3 bzw. 4-6 und die dazu gehörenden Handlungsfelder.

Fertigen Sie zu den Kompetenzen ein Mind Map an.

Stellen Sie ihrem Sitznachbarn die Handlungsfelder und Kompetenzen vor.

### Phase der Gruppenarbeit

1. Gruppenbildung
2. Kennen lernen
3. Arbeitsorganisation
4. Arbeitsphase
5. Gruppenreflexion

## Handumriss

D: Das hat in der Gruppe gut funktioniert.  
Z: Das will ich zukünftig besonders beachten.  
M: Das hat mich geärgert.  
R: Wie habe ich mich in der Gruppe gefühlt?  
K: Das ist noch verbesserungswürdig.

<b>Blockveranstaltung (240 Minuten) zu Beginn des 3. Quartals</b>	
Begrüßung Programm	
Arbeitsorganisation	<b>Verabredungskalender</b>
Arbeitsphase	<b>Flip</b> Zusammentragen der Informationen aus dem Text von Neber <sup>102</sup>
Input	Bedeutung von KL für Lernen
Erfahrungsaustausch	Integration von KL in Unterricht
<b>KL und höherrangiges Denken</b>	
Input	KL und die Taxonomie der Denkebenen nach <b>Bloom</b> Ebenen der Informationsverarbeitung nach <b>Hattie</b> Die Konzepte von <b>Piaget</b> und <b>Ausubel</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concept Attainment</li> <li>• Advance Organizing</li> </ul>
Arbeitsphase	KL als <b>Concept Attainment</b> (Bruner) Entwerfen eigener Beispiele Austausch mit FachvertreterInnen
Input	Deduktives und induktives Denken Das „Frayer Modell“ Beispiele für den Einsatz im Unterricht
Arbeitsphase	Entwerfen eines Unterrichtsbeispiels mit dem Frayer Modell
Input	Graphic Organizing
Arbeitsphase	Think-Pair-Share: Wann wird KL bedeutsam?
Arbeitsphase	Akademische Kontroverse: Kooperatives Lernen an unserer Schule?!
Input	Voraussetzungen und Prozesse des Kooperativen Lernens
Input	Aufbau von Wissen nach <b>K.Reich</b> am Beispiel des Kooperativen Lernens

---

<sup>102</sup>Neber, H. (2006). Kooperatives Lernen. In D.H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel, Berlin, S.355-362

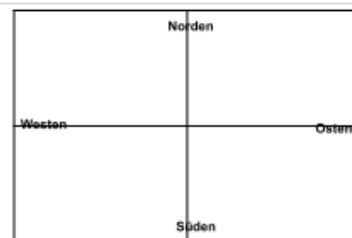
### **Kooperatives Lernen ist mehr als ein Methodensteinbruch**

- Unterrichten heißt bewusstes Einüben von Inhalten, Methoden, Denkstrategien, Konzentration und Interaktion.
- Aktivierung ist nur dann sinnvoll, wenn sie auch zu einer Zunahme im Lernen führt.

### **Programm**

- Nutzen von KL
- Integration von KL in Unterricht
- Basiselemente des KL
- Förderung höherrangigen Denkens und KL

### **Verabredungskalender**



- Suchen Sie einen Partner für jede der Himmelsrichtungen.
- Tragen Sie beide Ihren jeweiligen Partner bei der entsprechenden Himmelsrichtung ein.

- Treffen Sie sich bitte mit Ihrer PartnerIn aus dem Süden.

## Flip

**Welche Informationen aus dem Text von Neber waren für Sie relevant?**

Überlegen Sie kurz, was Sie zu dieser Frage sagen könnten.

Partner A beginnt mit seinen Überlegungen.

Sobald „Flip“ gerufen wird, übernimmt Partner B. Er kann die Aussagen von A, die er wichtig fand wiederholen oder eigene Aspekte nennen.

Bei „Flip“ wird wieder gewechselt usw.

## Die Bedeutung von KL für das Lernen von SuS?

### Bedeutung von KL für Lernen

- KL hilft bei der positiven Gestaltung eines lerngerechten Unterrichtsklimas: SuS brauchen das Gefühl dazu zu gehören.
- Unterricht, in dem die Zusammenarbeit von SuS genutzt wird, zeigt die höchsten Lerneffekte.
- KL erlaubt dem Lehrer, eine andere Rolle einzunehmen.
- Beteiligt die SuS an der Verantwortung für ihr Lernen.
- Hilft wesentliche Kompetenzen für selbstständiges Lernen einzuüben und zu entwickeln bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Inhalte.

Kooperatives Lernen kann mit *direkter Instruktion* kombiniert werden und trägt so zur Effektivitätssteigerung von Lernen bei.

### Think

- Überlegen Sie, welche Erfahrungen Sie mit KL bisher gemacht haben:
- an welchen Stellen des Unterrichts eingesetzt
- zu welchem Zweck genutzt
- welcher Erfolg / Misserfolg

### Pair

- Austausch mit dem Partner aus dem *Norden*

**Kooperative Lernformen können in allen Phasen mit unterschiedlicher Intention und Intensität eingesetzt werden:**

- Vorbereitung von Fragestellungen
- Zusammentragen von Ergebnissen
- Gegenseitige Korrektur / Unterstützung / Ergänzung
- Gemeinsame Erarbeitung / Austausch
- Reflexion von Ergebnissen und Lernprozess
- Ergebnissicherung
- Wenige Minuten bis mehrere Stunden

### Vier Aspekte der Unterrichtsplanung

- Die Aufgaben müssen sorgfältig konstruiert und strukturiert werden:
  - Unterschiedliche Ebenen des Denkens
  - Herausforderung
  - Metakognitive Elemente
- Die Gruppeneinteilung muss gut überlegt sein.
- Die Bewertung der Gruppenarbeit muss vorher überlegt werden:
  - Ergebnisse / Produkte
  - Anstrengungen
  - Zusammenarbeit
- Es muss Beobachtungskriterien für LehrerInnen und SchülerInnen geben.

### KL und höherrangiges Denken

„Alles Leben ist Problemlösen“

Karl Popper

- Taxonomie nach Bloom

### Komplexes Denken erzeugen

- |                      |   |               |
|----------------------|---|---------------|
| • Wissen             | ↓ | Einzelarbeit  |
| • Verständnis        |   | Partnerarbeit |
| • Anwendung          |   | Gruppenarbeit |
| • Analyse            |   |               |
| • Synthese           |   |               |
| • Beurteilung        |   |               |
| <b>Problemlösung</b> |   |               |

Bloomsche Taxonomie

### Ebenen der Verarbeitung von Informationen

- *Oberflächenwissen*: Kenntnisse von Fakten, Merkmalen des zu lernenden Konzepts, Verstehen von Gesetzmäßigkeiten, Anwendung auf Beispiele.
- *Vertieftes Wissen*: Fähigkeit zur Analyse und Reflexion des Gelernten bezogen auf Problemlösung.
- *Konzeptionelles Wissen*: Nutzen des Wissens zur Erweiterung auf andere Kontexte, zur Abgrenzung von anderen (neuen) Konzepten.

John Hattie 2012

### Programme nach Piaget et al.

- Ausubel: Advance Organizing
- Bruner: Concept Attainment

### Advance Organizing

Der bedeutsamste Faktor von erfolgreichem Lernen ist das, was die SuS schon wissen.

David Ausubel  
Schüler von Jean Piaget

## Advance Organizing

**Lernen durch Anschluss an Vorkenntnisse und Vorstrukturierung und Organisation von Neuem durch Lernhilfen und Ankerbegriffe**

## Begriffslernen Concept Attainment

**Jerome Bruner**  
Schüler von Jean Piaget

**Begriffsbildung – Schulung abstrakten Denkens**

### Positives Beispiel

Jedes Gruppenmitglied tut seine Arbeit, um das gemeinsame Ziel zu erreichen.

Die SuS haben ein gemeinsames Ziel, das jeder erreichen muss.

Vermittlung und Einüben sozialer Kompetenzen.

### Negatives Beispiel

Einer arbeitet, die anderen schauen zu.

Die stärkeren SuS helfen schwächeren SuS nicht, sondern übernehmen die Führung.

Soziale Kompetenzen werden vorausgesetzt.

## Positives oder negatives Beispiel?

Der Lehrer lässt die SuS alleine oder greift in inhaltliche Arbeit ein.

Metareflexive Evaluation bzgl. des Arbeitsprozesses und des Ergebnisses erfolgt regelmäßig.

Aufgabenbewältigung wird betont, das Bilden von Beziehungen findet keine Beachtung.

Der Lehrer beobachtet und interveniert nur bei Störungen.

Betonung von Aufgaben und Beziehung.

Nur das Ergebnis wird bewertet, Arbeitsprozess und die Qualität der Zusammenarbeit werden nicht bewertet.

## Concept Attainment

### Think

Entwerfen Sie für eines Ihrer Fächer ein Beispiel für Concept Attainment.

**10 Minuten**

### Share

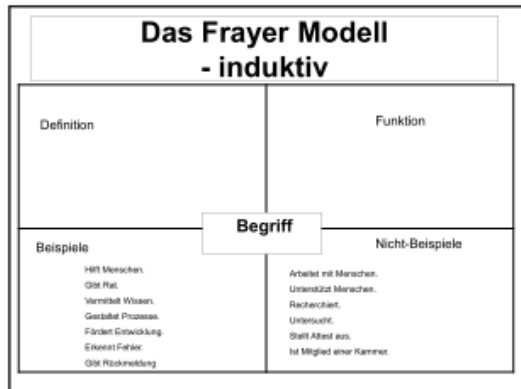
Tauschen Sie Ihr Beispiel mit VertreterInnen Ihres Faches aus.

**8 Minuten**

## Deduktives oder induktives Lernen

Beispiel: Das Frayer Modell





### Das Frayer Modell - deduktiv

Überlegen Sie bitte, wie Sie das Frayer Modell deduktiv einsetzen würden.

### Bsp. für den Einsatz in GA

- SuS bearbeiten die einzelnen Aspekte alleine.
- gemeinsam tragen sie dann Ergebnisse in die Graphik ein. (kann zur Präsentation auch eine Folie sein) oder
- In Einzelarbeit füllt jede/r die Graphik aus
- Das Team vergleicht und einigt sich auf eine Gruppenversion oder

- Die SuS finden in Einzelarbeit Beispiele / Nicht-Beispiele.
- Erarbeiten gemeinsam die charakteristischen Merkmale.
- Jeder formuliert eine Definition.
- Das Team einigt sich auf eine gemeinsame Präsentationsdefinition.

### Das Frayer Modell

Entwickeln Sie für Ihren eigenen Unterricht eine Aufgabe mit dem Frayer Modell. Sie können zwischen induktiv oder deduktiv wählen.

### Graphic Organizing

- **Word Web**
- **Cluster Map**
- **Mind Map**
- **Concept Map**

### Wirksamkeit von KL

#### insbesondere bei:

- **Wiederholen und Behalten**
- **Begriffsbildung**
- **Problemlösen**
- **Kategorisieren**
- **Vermuten-Bewerten-Voraussagen**
- **Aufbau von Metakognition**

### Einsatz von KL

- Notieren Sie Aspekte, die man beim Einsatz von KL beachten sollte, damit es lernwirksam wird.
- Treffen sie sich bitte mit Ihrer Verabredung aus dem Westen.
- Tauschen Sie Ihre Ideen aus und einigen Sie sich auf die 7 stärksten Aspekte.

### Bedenkenswertes

- Systematische Einführung
- Grundkonstellation: T-P-S
- Einüben von sozialen Fertigkeiten
- Beachten der 5 Basiselemente
- Schaffen einer sicheren Lernumgebung
- GA dient dem Austausch, der Anreicherung von Ideen, dem Perspektivwechsel, der kritischen Reflexion

### Akademische Kontroverse

An unserer Schule soll eine Schule für Kooperatives Lernen und Arbeiten werden.

### Erarbeitung der Position

- 1: Sammeln Sie Argumente für Ihre Position.
- 2: Tauschen Sie gegenseitig Ihre Argumente aus und erarbeiten Sie eine gemeinsame Argumentation.
  - 2x2: Ein Partner stellt dem anderen Paar die erarbeitete Position vor.
  - 2x2: Die Paare diskutieren, behalten aber ihre Positionen bei.

### Wechsel der Position

(ggf. Einspielen neuer Informationen)

- 1: Jeder denkt sich in die Gegenposition ein.
- 2: Die Partner tauschen die Argumente aus.

#### **Paarweiser Wechsel der Tischgruppe**

- 2x2: Die Partner vertreten jetzt die neuen Positionen.

### Finden einer eigenen Position

- Die Gruppe diskutiert frei.
- Im Anschluss stellt jeder seine Position in der Gruppe vor.

#### Präsentation

- 2 Personen tragen ihre Positionen vor.
- Bewertung durch die Gesamtgruppe.

### Stammgruppen

- Stammgruppen sind die Basis dauerhaften und effektiven kooperativen Arbeitens.
- In den Aufbau von Gruppenbeziehungen muss man Zeit investieren, die an anderer Stelle wieder eingespart wird, d.h. wenn GA zum selbstverständlichen Teil des Arbeitens für die SuS wird.
- Ein Team muss lernen miteinander zu arbeiten, Kompetenzen müssen eingeübt werden.

### Informelle Gruppen

- Informelle Gruppen werden kurzfristig und für kurze Zeit gebildet.
- Sie dienen dazu, die Arbeit im Basisteam auszuberechnen, weitere Interaktionspartner zu nutzen und „Systemabschottungen“ zu vermeiden.

### Expertenpuzzle

- Das Expertenpuzzle **fängt** in der Regel bei der Stammgruppe **an und endet dort**.
- Jede Aktion des Einzelnen dient dem Lernzugewinn der Stammgruppe.
- Expertengruppen sind i.d.R. kurzfristig zu bildende Teams.
- In Expertengruppen werden mit „fremden“ MitschülerInnen Sachverhalte besprochen, gelernt, erarbeitet, die dann in die Stammgruppen als Information zur Weiterverarbeitung eingebracht werden.

### Expertenpuzzle

- Unter welchen Bedingungen gelingen sog. Expertenpuzzle??

### Kompetenz der SuS

- Die Teilkompetenzen, die die Bewältigung der Aufgabe erfordert, müssen von allen bewältigbar, also eingeübt sein: z.B.
  - Lesekompetenz
  - angemessen kommunizieren, z.B. Informationen weitergeben, erklären
  - Rücksicht nehmen

## **Aufbau von Wissen (K. Reich)**

### **Konstruktion:**

Lernen als Erfinden, indem die Lernenden in ihren Interaktionen mit anderen eigene und einzigartige »Weisen der Welterzeugung« konstruieren, die für sie selbst als passend erscheinen.

### **Rekonstruktion:**

Wissensvorräte innerhalb einer Kultur fließen in konstruktive Prozesse ein

Wissen kann kein absoluter Wert mehr in sich sein kann.

### **Dekonstruktion:**

eingespielte Wirklichkeitskonstruktionen bei sich und anderen werden hinterfragbar gemacht

Raum für neue Konstruktionen wird geschaffen.

## 8.5 Anhang 5 Fragebogen zu Messzeitpunkt 1

### Kennziffer:

Letzter Buchstabe im Vornamen Ihrer Mutter:

Geb.datum Ihrer Mutter:

--	--	--	--	--	--

(TTMMJJ)

Geschlecht: m \_\_\_\_ w \_\_\_\_

Universität: \_\_\_\_\_

1. Fach: \_\_\_\_\_

2. Fach: \_\_\_\_\_

### Es geht um Ihre Vorbereitung auf den Beruf durch die erste Phase der Lehrerausbildung

#### Bitte Zutreffendes ankreuzen

Ich habe an <i>Seminaren</i> zu folgenden Themen teilgenommen:	nein	ja	
Umgang von Konflikten im Unterricht			
Binnendifferenzierung und individuelle Förderung			
Methoden der Unterrichtsgestaltung			
Leistungsbewertung			
Soziale Kompetenzen			
Kooperatives Lernen als methodisch-didaktisches Konzept			Wenn ja, mit praktischen Übungen?
			ja                      nein
Sonstiges:			

### Es geht um Ihre persönliche Einschätzung, Anforderungen und Situationen im Lehrerberuf *künftig* bewältigen zu können. Es gibt *keine* richtigen und falschen Antworten.

Bitte tragen Sie die entsprechende Ziffer ein: „Trifft *nicht* zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft *genau* zu“ (4) **WICHTIG:** Bitte nur ganze Werte (NICHT z.B. 2-3 oder 3,5) eintragen!!!!!!

Ich weiß, dass ich es schaffe, auch den problematischsten Schülern prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halte, selbst in schwierigen Situationen.	
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler einstellen kann.	
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	
Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.	

Ich kann auch gegenüber skeptischen Kollegen neue Ideen in der	
Wenn ich mich bemühe, kann ich auch nicht motivierte Schüler für meinen Unterricht interessieren.	
Mir gelingt es, auch bei den schwächeren Schülern Interesse für meinen Unterricht zu wecken.	
Ich schaffe es, viele Schüler zur Mitarbeit zu bewegen, selbst wenn der Stoff abstrakt und schwierig ist.	
Ich schaffe es, dass auch schwache Schüler nach einem Misserfolg zur Weiterarbeit bereit sind.	
Ich bin in der Lage, den Unterricht so zu gestalten, dass schlechte Schüler nicht resignieren und gute Schüler sich nicht langweilen.	
Ich schaffe es, dass sich alle Schüler einer Klasse konstruktiv in den Unterricht einbringen.	

Auch unter schwierigen Bedingungen können die Schüler in meinem Unterricht soziale Fertigkeiten erproben.	
Obwohl ich im Unterricht wenig Zeit habe, kann ich erreichen, dass meine Schüler oft miteinander kooperieren.	
Auch unter Zeitdruck kann ich in meinem Unterricht Anlässe schaffen, bei denen Schüler ihre sozialen Kompetenzen erproben können.	
Ich kann bei unterschiedlichsten Themen meinen Unterricht so gestalten, dass die Schüler lernen, besser miteinander zu kommunizieren.	
Auch wenn es nicht einfach ist, kann ich Schülern beibringen, wie sie Konflikte untereinander selbst lösen können.	
In meinem Unterricht können auch schwierige Schüler soziale Kompetenzen erwerben.	

In meinem Unterricht können die Schüler oft unter verschiedenen Themen auswählen.	
In meinem Unterricht können die Schüler oft entscheiden, ob sie, allein oder in Gruppen arbeiten.	
In meinem Unterricht können die Schüler oft entscheiden, wie sie ein Thema behandeln (z.B. Lehrbuch, Video, Gruppendiskussion oder Lehrervortrag).	
In meinem Unterricht können die Schüler oft mitentscheiden, wann und wie lange sie sich mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.	
In meinem Unterricht können die Schüler oft zwischen unterschiedlich schwierigen Aufgaben wählen.	
In meinem Unterricht können die Schüler oft mitbestimmen, wo sie eine Aufgabe bearbeiten (z.B. im Klassenraum, in einem anderen Raum der Schule oder draußen).	

**VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!!!!**

**Kennziffer:**

Letzter Buchstabe im Vornamen Ihrer Mutter: \_\_\_\_ Geb.datum Ihrer Mutter: \_\_\_\_  
(TTMMJJ)

Es geht erneut um Ihre persönliche Einschätzung, wie Sie Anforderungen und Situationen in der täglichen Praxis bewältigen können. Bezugszeitraum ist die Zeit von Beginn Ihrer Ausbildung am ZfsL bis zum jetzigen Zeitpunkt. Ihre Antworten werden ausgewertet und nur in allgemeiner Form an Ihre KernseminarleiterInnen zurückgegeben. Sie werden nicht zu Bewertungszwecken weitergegeben, sondern dienen der Evaluation der Ausbildung. Wir bitten daher um eine vollständige und ehrliche Beantwortung.

**Bitte tragen Sie die entsprechende Ziffer ein: „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4)**

Ich weiß, dass ich es schaffe, auch den problematischsten Schülern prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halte, selbst in schwierigen Situationen.	
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler einstellen kann.	
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	
Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.	
Ich kann auch gegenüber skeptischen Kollegen neue Ideen in der	

Wenn ich mich bemühe, kann ich auch nicht motivierte Schüler für meinen Unterricht interessieren.	
Mir gelingt es, auch bei den schwächeren Schülern Interesse für meinen Unterricht zu wecken.	
Ich schaffe es, viele Schüler zur Mitarbeit zu bewegen, selbst wenn der Stoff abstrakt und schwierig ist.	
Ich schaffe es, dass auch schwache Schüler nach einem Misserfolg zur Weiterarbeit bereit sind.	
Ich bin in der Lage, den Unterricht so zu gestalten, dass schlechte Schüler nicht resignieren und gute Schüler sich nicht langweilen.	
Ich schaffe es, dass sich alle Schüler einer Klasse konstruktiv in den Unterricht einbringen.	

Auch unter schwierigen Bedingungen können die Schüler in meinem Unterricht soziale Fertigkeiten erproben.	
Obwohl ich im Unterricht wenig Zeit habe, kann ich erreichen, dass meine Schüler oft miteinander kooperieren.	
Auch unter Zeitdruck kann ich in meinem Unterricht Anlässe schaffen, bei denen Schüler ihre sozialen Kompetenzen erproben können.	
Ich kann bei unterschiedlichsten Themen meinen Unterricht so gestalten, dass die Schüler lernen, besser miteinander zu kommunizieren.	

Auch wenn es nicht einfach ist, kann ich Schülern beibringen, wie sie Konflikte untereinander selbst lösen können.	
In meinem Unterricht können auch schwierige Schüler soziale Kompetenzen erwerben.	

In meinem Unterricht können die Schüler oft unter verschiedenen Themen auswählen.	
In meinem Unterricht können die Schüler oft entscheiden, ob sie, allein oder in Gruppen arbeiten.	
In meinem Unterricht können die Schüler oft entscheiden, wie sie ein Thema behandeln (z.B. Lehrbuch, Video, Gruppendiskussion oder Lehrervortrag).	
In meinem Unterricht können die Schüler oft mitentscheiden, wann und wie lange sie sich mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.	
In meinem Unterricht können die Schüler oft zwischen unterschiedlich schwierigen Aufgaben wählen.	
In meinem Unterricht können die Schüler oft mitbestimmen, wo sie eine Aufgabe bearbeiten (z.B. im Klassenraum, in einem anderen Raum der Schule oder draußen).	

Ich bin zuversichtlich, dass ich den Anforderungen im Beruf gewachsen bin.	
Mein Beruf ist interessant, weil ich täglich neu herausgefordert werde.	
Ich freue mich auf jeden Schultag, weil ständig neue und interessante Aufgaben auf mich zukommen.	

**Geben Sie bitte an, ob Kooperatives Lernen im Rahmen Ihrer bisherigen Ausbildung am ZfSL und an Ihrer Schule eine Rolle gespielt hat.**

<b>Bitte tragen Sie die entsprechende Ziffer ein: „gar nicht“ (1), „kaum“ (2), „gelegentlich“ (3), „regelmäßig“ (4)</b>	
Kooperatives Lernen war klar erkennbar Gegenstand unserer Arbeit im <i>Kernseminar</i> .	
Kooperatives Lernen war klar erkennbar Gegenstand unserer Arbeit im <i>Fachseminar</i> .	
Ich habe Fortbildungen zum Kooperativen Lernen an meiner Schule mitgemacht.	
Ich wurde im Ausbildungsunterricht durch FachlehrerInnen betreut, die Kooperatives Lernen regelmäßig praktizieren.	

**Geben Sie bitte an, ob Sie Kooperatives Lernen in Ihrem Unterricht eingesetzt haben.**

<b>Bitte tragen Sie die entsprechende Ziffer ein: „gar nicht“ (1), „kaum“ (2), „gelegentlich“ (3), „regelmäßig“ (4)</b>	
Ich setze Verfahren des Kooperativen Lernens gezielt in meinem Unterrichtein und probiere sie aus.	

**VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!!!!**



## 8.7 Anhang 7 Fragebogen zu Messzeitpunkt 3 Versuchsgruppe 1 und 2

### Kennziffer:

Letzter Buchstabe im Vornamen Ihrer Mutter: \_\_\_\_ Geb.datum Ihrer Mutter: \_\_\_\_  
(TTMMJJ)

**Es gibt keine richtigen und falschen Antworten. Die Ergebnisse bleiben anonym und werden nur zu Untersuchungszwecken bzgl. der Entwicklung von Selbstwirksamkeit in der Lehrerausbildung benutzt. VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!!!!**

**Bitte tragen Sie die entsprechende Ziffer ein: „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4)**

Ich weiß, dass ich es schaffe, auch den problematischsten Schülern prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halte, selbst in schwierigen Situationen.	
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler einstellen kann.	
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	
Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.	
Ich kann auch gegenüber skeptischen Kollegen neue Ideen in der	

Wenn ich mich bemühe, kann ich auch nicht motivierte Schüler für meinen Unterricht interessieren.	
Mir gelingt es, auch bei den schwächeren Schülern Interesse für meinen Unterricht zu wecken.	
Ich schaffe es, viele Schüler zur Mitarbeit zu bewegen, selbst wenn der Stoff abstrakt und schwierig ist.	
Ich schaffe es, dass auch schwache Schüler nach einem Misserfolg zur Weiterarbeit bereit sind.	
Ich bin in der Lage, den Unterricht so zu gestalten, dass schlechte Schüler nicht resignieren und gute Schüler sich nicht langweilen.	
Ich schaffe es, dass sich alle Schüler einer Klasse konstruktiv in den Unterricht einbringen.	

Auch unter schwierigen Bedingungen können die Schüler in meinem Unterricht soziale Fertigkeiten erproben.	
Obwohl ich im Unterricht wenig Zeit habe, kann ich erreichen, dass meine Schüler oft miteinander kooperieren.	
Auch unter Zeitdruck kann ich in meinem Unterricht Anlässe schaffen, bei denen Schüler ihre sozialen Kompetenzen erproben können.	
Ich kann bei unterschiedlichsten Themen meinen Unterricht so gestalten, dass die Schüler lernen, besser miteinander zu kommunizieren.	
Auch wenn es nicht einfach ist, kann ich Schülern beibringen, wie sie Konflikte untereinander selbst lösen können.	
In meinem Unterricht können auch schwierige Schüler soziale Kompetenzen erwerben.	

In meinem Unterricht können die Schüler oft unter verschiedenen Themen auswählen.	
In meinem Unterricht können die Schüler oft entscheiden, ob sie, allein oder in Gruppen arbeiten.	
In meinem Unterricht können die Schüler oft entscheiden, wie sie ein Thema behandeln (z.B. Lehrbuch, Video, Gruppendiskussion oder Lehrervortrag).	
In meinem Unterricht können die Schüler oft mitentscheiden, wann und wie lange sie sich mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.	
In meinem Unterricht können die Schüler oft zwischen unterschiedlich schwierigen Aufgaben wählen.	
In meinem Unterricht können die Schüler oft mitbestimmen, wo sie eine Aufgabe bearbeiten (z.B. im Klassenraum, in einem anderen Raum der Schule oder draußen).	

Ich bin zuversichtlich, dass ich den Anforderungen im Beruf gewachsen bin.	
Mein Beruf ist interessant, weil ich täglich neu herausgefordert werde.	
Ich freue mich auf jeden Schultag, weil ständig neue und interessante Aufgaben auf mich zukommen.	

**Geben Sie bitte an, ob „Kooperatives Lernen“ im Rahmen Ihrer bisherigen Ausbildung am ZfsL und an Ihrer Schule eine Rolle gespielt hat.**

<b>Bitte tragen Sie die entsprechende Ziffer ein: „gar nicht“ (1), „kaum“ (2), „gelegentlich“ (3), „regelmäßig“ (4)</b>	
„Kooperatives Lernen“ war immer wieder Gegenstand unserer Arbeit im <i>Kernseminar</i> im Kontext der Handlungsfelder.	
„Kooperatives Lernen“ war immer wieder Gegenstand unserer Arbeit im <i>Fachseminar 1</i> .	
„Kooperatives Lernen“ war immer wieder Gegenstand unserer Arbeit im <i>Fachseminar 2</i> .	
Ich habe Fortbildungen zum „Kooperativen Lernen“ an meiner Schule mitgemacht.	
Ich wurde im Ausbildungsunterricht durch FachlehrerInnen betreut, die Kooperatives Lernen praktizieren.	

**Geben Sie bitte an, ob Sie Kooperatives Lernen in Ihrem Unterricht eingesetzt haben.**

<b>Bitte tragen Sie die entsprechende Ziffer ein: „gar nicht“ (1), „kaum“ (2), „gelegentlich“ (3), „regelmäßig“ (4)</b>	
Ich habe Verfahren des Kooperativen Lernens <b>gezielt</b> in meinem <b>selbstständigen Unterricht</b> eingesetzt und ausprobiert.	

**Schätzen Sie bitte ein, wie hilfreich Sie die zweite Fortbildungsveranstaltung zum Kooperativen Lernen am ZfsL fanden.**

<b>Bitte tragen Sie die entsprechende Ziffer ein: „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4)</b>	
Die Veranstaltung hat mir geholfen, mich mit Anderen intensiver über Unterricht auszutauschen.	
Die Veranstaltung hat mir geholfen, Möglichkeiten der Abwechslung für die Alltagsarbeit zu erfahren.	
Die Veranstaltung hat mir geholfen, meine Arbeit besser zu bewältigen.	
Die Veranstaltung hat mir geholfen, meine Schüler besser zu fördern.	
Die Veranstaltung hat mir geholfen, mich mit interessanten Themen auseinanderzusetzen.	
Die Veranstaltung hat mir geholfen, mich beruflich weiterzuentwickeln.	
Die Veranstaltung hat sich für mich persönlich gelohnt.	
Die Inhalte der Veranstaltung waren von praktischem Nutzen für meinen Unterricht.	
Ich bin zufrieden mit der Umsetzung der Veranstaltungsinhalte in meinem Unterricht.	

**Kennziffer:**

Letzter Buchstabe im Vornamen Ihrer Mutter: \_\_\_\_ Geb.datum Ihrer **Mutter:** \_\_\_\_  
(TTMMJJ)

**Es gibt keine richtigen und falschen Antworten. Die Ergebnisse bleiben anonym und werden nur zu Untersuchungszwecken bzgl. der Entwicklung von Selbstwirksamkeit in der Lehrerbildung benutzt. VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT!!!!**

**Bitte tragen Sie die entsprechende Ziffer ein: „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4)**

Ich weiß, dass ich es schaffe, auch den problematischsten Schülern prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halte, selbst in schwierigen Situationen.	
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler einstellen kann.	
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	
Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.	
Ich kann auch gegenüber skeptischen Kollegen neue Ideen in der	

Wenn ich mich bemühe, kann ich auch nicht motivierte Schüler für meinen Unterricht interessieren.	
Mir gelingt es, auch bei den schwächeren Schülern Interesse für meinen Unterricht zu wecken.	
Ich schaffe es, viele Schüler zur Mitarbeit zu bewegen, selbst wenn der Stoff abstrakt und schwierig ist.	
Ich schaffe es, dass auch schwache Schüler nach einem Misserfolg zur Weiterarbeit bereit sind.	
Ich bin in der Lage, den Unterricht so zu gestalten, dass schlechte Schüler nicht resignieren und gute Schüler sich nicht langweilen.	
Ich schaffe es, dass sich alle Schüler einer Klasse konstruktiv in den Unterricht einbringen.	

Auch unter schwierigen Bedingungen können die Schüler in meinem Unterricht soziale Fertigkeiten erproben.	
Obwohl ich im Unterricht wenig Zeit habe, kann ich erreichen, dass meine Schüler oft miteinander kooperieren.	
Auch unter Zeitdruck kann ich in meinem Unterricht Anlässe schaffen, bei denen Schüler ihre sozialen Kompetenzen erproben können.	
Ich kann bei unterschiedlichsten Themen meinen Unterricht so gestalten, dass die Schüler lernen, besser miteinander zu kommunizieren.	

Auch wenn es nicht einfach ist, kann ich Schülern beibringen, wie sie Konflikte untereinander selbst lösen können.	
In meinem Unterricht können auch schwierige Schüler soziale Kompetenzen erwerben.	

In meinem Unterricht können die Schüler oft unter verschiedenen Themen auswählen.	
In meinem Unterricht können die Schüler oft entscheiden, ob sie, allein oder in Gruppen arbeiten.	
In meinem Unterricht können die Schüler oft entscheiden, wie sie ein Thema behandeln (z.B. Lehrbuch, Video, Gruppendiskussion oder Lehrervortrag).	
In meinem Unterricht können die Schüler oft mitentscheiden, wann und wie lange sie sich mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.	
In meinem Unterricht können die Schüler oft zwischen unterschiedlich schwierigen Aufgaben wählen.	
In meinem Unterricht können die Schüler oft mitbestimmen, wo sie eine Aufgabe bearbeiten (z.B. im Klassenraum, in einem anderen Raum der Schule oder draußen).	

Ich bin zuversichtlich, dass ich den Anforderungen im Beruf gewachsen bin.	
Mein Beruf ist interessant, weil ich täglich neu herausgefordert werde.	
Ich freue mich auf jeden Schultag, weil ständig neue und interessante Aufgaben auf mich zukommen.	

**Geben Sie bitte an, ob „Kooperatives Lernen“ im Rahmen Ihrer bisherigen Ausbildung am ZfsL und an Ihrer Schule eine Rolle gespielt hat.**

<b>Bitte tragen Sie die entsprechende Ziffer ein: „gar nicht“ (1), „kaum“ (2), „gelegentlich“ (3), „regelmäßig“ (4)</b>	
„Kooperatives Lernen“ war immer wieder Gegenstand unserer Arbeit im <i>Kernseminar</i> im Kontext der Handlungsfelder.	
„Kooperatives Lernen“ war immer wieder Gegenstand unserer Arbeit im <i>Fachseminar 1</i> .	
„Kooperatives Lernen“ war immer wieder Gegenstand unserer Arbeit im <i>Fachseminar 2</i> .	
Ich habe Fortbildungen zum „Kooperativen Lernen“ an meiner Schule mitgemacht.	
Ich wurde im Ausbildungsunterricht durch FachlehrerInnen betreut, die Kooperatives Lernen praktizieren.	

**Geben Sie bitte an, ob Sie Kooperatives Lernen in Ihrem Unterricht eingesetzt haben.**

<b>Bitte tragen Sie die entsprechende Ziffer ein: „gar nicht“ (1), „kaum“ (2), „gelegentlich“ (3), „regelmäßig“ (4)</b>	
Ich habe Verfahren des Kooperativen Lernens <b>gezielt</b> in meinem <b>selbstständigen Unterricht</b> eingesetzt und ausprobiert.	

**Schätzen Sie bitte ein, wie hilfreich Sie die Informationsveranstaltung zum Kooperativen Lernen am ZfsL fanden.**

<b>Bitte tragen Sie die entsprechende Ziffer ein: „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4)</b>	
Die Veranstaltung hat mir geholfen, mich mit Anderen intensiver über Unterricht auszutauschen.	
Die Veranstaltung hat mir geholfen, Möglichkeiten der Abwechslung für die Alltagsarbeit zu erfahren.	
Die Veranstaltung hat mir geholfen, meine Arbeit besser zu bewältigen.	
Die Veranstaltung hat mir geholfen, meine Schüler besser zu fördern.	
Die Veranstaltung hat mir geholfen, mich mit interessanten Themen auseinanderzusetzen.	
Die Veranstaltung hat mir geholfen, mich beruflich weiterzuentwickeln.	
Die Veranstaltung hat sich für mich persönlich gelohnt.	
Die Inhalte der Veranstaltung waren von praktischem Nutzen für meinen Unterricht.	
Ich bin zufrieden mit der Umsetzung der Veranstaltungsinhalte in meinem Unterricht.	

## 8.9 Anhang 9 Tests auf Normalverteilung der Einzelstichproben

Tests auf Normalverteilung der Einzelstichproben							
		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Gruppe	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Lehrerelbstwirksamkeit-MP1	Versuchsgruppe1	,086	41	,200*	,980	41	,662
	Versuchsgruppe2	,192	9	,200*	,943	9	,614
	Vergleichsgruppe	,128	46	,056	,953	46	,061
Lehrerelbstwirksamkeit-MP2	Versuchsgruppe1	,100	41	,200*	,970	41	,340
	Versuchsgruppe2	,177	9	,200*	,926	9	,446
	Vergleichsgruppe	,115	46	,160	,978	46	,539
Lehrerelbstwirksamkeit-MP3	Versuchsgruppe1	,134	41	,060	,962	41	,190
	Versuchsgruppe2	,174	9	,200*	,920	9	,394
	Vergleichsgruppe	,105	46	,200*	,960	46	,112
soziale Kompetenzen fördern-MP1	Versuchsgruppe1	,127	41	,097	,956	41	,111
	Versuchsgruppe2	,174	9	,200*	,941	9	,595
	Vergleichsgruppe	,137	46	,030	,969	46	,245
soziale Kompetenzen fördern-MP2	Versuchsgruppe1	,194	41	,000	,934	41	,019
	Versuchsgruppe2	,130	9	,200*	,951	9	,696
	Vergleichsgruppe	,119	46	,102	,969	46	,262
soziale Kompetenzen fördern-MP3	Versuchsgruppe1	,136	41	,055	,904	41	,002
	Versuchsgruppe2	,255	9	,094	,909	9	,306
	Vergleichsgruppe	,127	46	,060	,975	46	,415
motiviertes Lernen fördern-MP1	Versuchsgruppe1	,168	41	,005	,968	41	,295
	Versuchsgruppe2	,268	9	,061	,903	9	,268
	Vergleichsgruppe	,137	46	,030	,953	46	,060
motiviertes Lernen fördern-MP2	Versuchsgruppe1	,142	41	,036	,950	41	,068
	Versuchsgruppe2	,211	9	,200*	,897	9	,233
	Vergleichsgruppe	,159	46	,005	,965	46	,174
motiviertes Lernen fördern-MP3	Versuchsgruppe1	,161	41	,009	,952	41	,083
	Versuchsgruppe2	,237	9	,154	,892	9	,210
	Vergleichsgruppe	,194	46	,000	,931	46	,009
selbstständiges Lernen fördern-MP1	Versuchsgruppe1	,135	41	,060	,932	41	,017
	Versuchsgruppe2	,222	9	,200*	,868	9	,117
	Vergleichsgruppe	,121	46	,089	,968	46	,229
selbstständiges Lernen fördern-MP2	Versuchsgruppe1	,100	41	,200*	,950	41	,069
	Versuchsgruppe2	,343	9	,003	,811	9	,027
	Vergleichsgruppe	,110	46	,200*	,959	46	,107
selbstständiges Lernen fördern-MP3	Versuchsgruppe1	,110	41	,200*	,977	41	,578
	Versuchsgruppe2	,191	9	,200*	,939	9	,573
	Vergleichsgruppe	,182	46	,001	,964	46	,164

\*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

**Skala: swle**

<b>Zusammenfassung der Fallverarbeitung</b>			
		N	%
	Gültig	96	100,0
Fälle	Ausgeschlossen	0	,0
	Gesamt	96	100,0

<b>Reliabilitätsstatistiken</b>	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,702	10

<b>Itemstatistiken</b>			
	Mittelwert	Standardabweichung	N
Lehrerselbstwirksamkeit1-MP1	2,75	,598	96
Lehrerselbstwirksamkeit2-MP1	2,78	,602	96
Lehrerselbstwirksamkeit3-MP1	3,08	,536	96
Lehrerselbstwirksamkeit4-MP1	2,98	,523	96
Lehrerselbstwirksamkeit5-MP1	2,92	,592	96
Lehrerselbstwirksamkeit6-MP1	2,92	,516	96
Lehrerselbstwirksamkeit7-MP1	3,32	,492	96
Lehrerselbstwirksamkeit8-MP1	2,88	,603	96
Lehrerselbstwirksamkeit9-MP1	2,82	,503	96
Lehrerselbstwirksamkeit10-MP1	2,29	,560	96

<b>Item-Skala-Statistiken</b>				
	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item wegge- lassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
Lehrerselbstwirksamkeit1-MP1	25,99	6,874	,354	,681
Lehrerselbstwirksamkeit2-MP1	25,96	6,735	,398	,673
Lehrerselbstwirksamkeit3-MP1	25,66	7,238	,283	,693
Lehrerselbstwirksamkeit4-MP1	25,76	6,668	,519	,653
Lehrerselbstwirksamkeit5-MP1	25,82	6,842	,371	,678
Lehrerselbstwirksamkeit6-MP1	25,82	7,137	,340	,683
Lehrerselbstwirksamkeit7-MP1	25,42	7,888	,077	,722
Lehrerselbstwirksamkeit8-MP1	25,86	6,855	,356	,681
Lehrerselbstwirksamkeit9-MP1	25,92	6,730	,521	,654
Lehrerselbstwirksamkeit10-MP1	26,45	6,839	,406	,672

<b>Skala-Statistiken</b>			
Mittelwert	Varianz	Standardabweichung	Anzahl der Items
28,74	8,342	2,888	10

## Skala: swks

### Zusammenfassung der Fallverarbeitung

	N	%
Gültig	96	100,0
Fälle Ausgeschlossen	0	,0
Gesamt	96	100,0

### Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,791	6

### Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
soziale Kompetenzen fördern1-MP1	2,71	,695	96
soziale Kompetenzen fördern2-MP1	2,83	,691	96
soziale Kompetenzen fördern3-MP1	2,79	,631	96
soziale Kompetenzen fördern4-MP1	2,94	,612	96
soziale Kompetenzen fördern5-MP1	2,48	,665	96
soziale Kompetenzen fördern6-MP1	2,73	,624	96

### Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
soziale Kompetenzen fördern1-MP1	13,77	5,084	,622	,738
soziale Kompetenzen fördern2-MP1	13,65	5,200	,584	,748
soziale Kompetenzen fördern3-MP1	13,69	5,607	,505	,767
soziale Kompetenzen fördern4-MP1	13,54	5,472	,582	,750
soziale Kompetenzen fördern5-MP1	14,00	5,516	,499	,769
soziale Kompetenzen fördern6-MP1	13,75	5,747	,461	,777

### Skala-Statistiken

Mittelwert	Varianz	Standardabweichung	Anzahl der Items
16,48	7,515	2,741	6

## Skala: swml

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
	Gültig	96	100,0
Fälle	Ausgeschlossen	0	,0
	Gesamt	96	100,0

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,793	6

Itemstatistiken			
	Mittelwert	Standardabweichung	N
motiviertes Lernen fördern1-MP1	2,71	,579	96
motiviertes Lernen fördern2-MP1	2,89	,560	96
motiviertes Lernen fördern3-MP1	2,66	,595	96
motiviertes Lernen fördern4-MP1	2,80	,592	96
motiviertes Lernen fördern5-MP1	2,64	,618	96
motiviertes Lernen fördern6-MP1	2,45	,630	96

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenzvarianz, wenn Item wegge- lassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
motiviertes Lernen fördern1-MP1	13,43	4,542	,571	,756
motiviertes Lernen fördern2-MP1	13,25	4,674	,537	,764
motiviertes Lernen fördern3-MP1	13,48	4,715	,471	,779
motiviertes Lernen fördern4-MP1	13,33	4,414	,613	,746
motiviertes Lernen fördern5-MP1	13,50	4,421	,571	,755
motiviertes Lernen fördern6-MP1	13,69	4,512	,515	,770

Skala-Statistiken			
Mittelwert	Varianz	Standardabweichung	Anzahl der Items
16,14	6,287	2,507	6



## Skala: auto

Zusammenfassung der Fallverarbeitung			
		N	%
Fälle	Gültig	96	100,0
	Ausgeschlossen	0	,0
	Gesamt	96	100,0

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,819	6

Itemstatistiken			
	Mittelwert	Standardabweichung	N
selbstständiges Lernen fördern1-MP1	2,29	,695	96
selbstständiges Lernen fördern2-MP1	2,18	,711	96
selbstständiges Lernen fördern3-MP1	2,10	,688	96
selbstständiges Lernen fördern4-MP1	2,14	,734	96
selbstständiges Lernen fördern5-MP1	2,45	,663	96
selbstständiges Lernen fördern6-MP1	1,95	,745	96

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item wegge- lassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
selbstständiges Lernen fördern1-MP1	10,81	6,786	,595	,787
selbstständiges Lernen fördern2-MP1	10,93	6,531	,656	,774
selbstständiges Lernen fördern3-MP1	11,00	7,032	,525	,802
selbstständiges Lernen fördern4-MP1	10,97	6,599	,605	,785
selbstständiges Lernen fördern5-MP1	10,66	7,112	,529	,801
selbstständiges Lernen fördern6-MP1	11,16	6,617	,586	,789

Skala-Statistiken			
Mittelwert	Varianz	Standardabweichung	Anzahl der Items
13,10	9,421	3,069	6

## 8.11 Anhang 11 Itemreliabilität für die Skalen SWLE, SWKS, SWML und AUTO für die Gruppen VSG1, VSG2 und VGG

### Skala: swle

Zusammenfassung der Fallverarbeitung				
Gruppe			N	%
Versuchsgruppe 1	Fälle	Gültig	41	100,0
		Ausgeschlossen	0	,0
		Gesamt	41	100,0
Vergleichsgruppe	Fälle	Gültig	46	100,0
		Ausgeschlossen	0	,0
		Gesamt	46	100,0
Versuchsgruppe2	Fälle	Gültig	9	100,0
		Ausgeschlossen	0	,0
		Gesamt	9	100,0

Reliabilitätsstatistiken		
Gruppe	Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
Versuchsgruppe 1	,641	10
Vergleichsgruppe	,754	10
Versuchsgruppe 2	,462	10

Itemstatistiken			
Gruppe		Mittelwert	Standardabweichung
Versuchsgruppe 1	Lehrerelbstwirksamkeit1-MP1	2,66	,530
	Lehrerelbstwirksamkeit2-MP1	2,78	,525
	Lehrerelbstwirksamkeit3-MP1	3,12	,458
	Lehrerelbstwirksamkeit4-MP1	2,85	,527
	Lehrerelbstwirksamkeit5-MP1	2,80	,558
	Lehrerelbstwirksamkeit6-MP1	2,88	,510
	Lehrerelbstwirksamkeit7-MP1	3,32	,471
	Lehrerelbstwirksamkeit8-MP1	2,80	,459
	Lehrerelbstwirksamkeit9-MP1	2,93	,519
	Lehrerelbstwirksamkeit10-MP1	2,29	,512
Vergleichsgruppe	Lehrerelbstwirksamkeit1-MP1	2,85	,631
	Lehrerelbstwirksamkeit2-MP1	2,83	,677
	Lehrerelbstwirksamkeit3-MP1	3,13	,582
	Lehrerelbstwirksamkeit4-MP1	3,09	,551
	Lehrerelbstwirksamkeit5-MP1	2,96	,631
	Lehrerelbstwirksamkeit6-MP1	2,96	,515
	Lehrerelbstwirksamkeit7-MP1	3,35	,482
	Lehrerelbstwirksamkeit8-MP1	2,91	,725

Versuchsgruppe 2	Lehrerelbstwirksamkeit9-MP1	2,76	,480	46
	Lehrerelbstwirksamkeit10-MP1	2,37	,572	46
	Lehrerelbstwirksamkeit1-MP1	2,67	,707	9
	Lehrerelbstwirksamkeit2-MP1	2,56	,527	9
	Lehrerelbstwirksamkeit3-MP1	2,67	,500	9
	Lehrerelbstwirksamkeit4-MP1	3,00	,000	9
	Lehrerelbstwirksamkeit5-MP1	3,22	,441	9
	Lehrerelbstwirksamkeit6-MP1	2,89	,601	9
	Lehrerelbstwirksamkeit7-MP1	3,22	,667	9
	Lehrerelbstwirksamkeit8-MP1	3,00	,500	9
	Lehrerelbstwirksamkeit9-MP1	2,67	,500	9
	Lehrerelbstwirksamkeit10-MP1	1,89	,601	9

#### Item-Skala-Statistiken

Gruppe		Skalenmittelwert,	Skalenvarianz, wenn	Korrigierte Item-	Cronbachs Alpha,
		wenn Item wegge-	Item weggelassen	Skala-Korrelation	wenn Item wegge-
		lassen			lassen
Versuchsgruppe 1	Lehrerelbstwirksamkeit1-MP1	25,78	5,176	,268	,625
	Lehrerelbstwirksamkeit2-MP1	25,66	5,030	,338	,610
	Lehrerelbstwirksamkeit3-MP1	25,32	5,722	,078	,659
	Lehrerelbstwirksamkeit4-MP1	25,59	4,699	,492	,574
	Lehrerelbstwirksamkeit5-MP1	25,63	5,188	,238	,633
	Lehrerelbstwirksamkeit6-MP1	25,56	5,002	,369	,603
	Lehrerelbstwirksamkeit7-MP1	25,12	6,010	-,056	,684
	Lehrerelbstwirksamkeit8-MP1	25,63	5,138	,362	,606
	Lehrerelbstwirksamkeit9-MP1	25,51	4,456	,628	,542
	Lehrerelbstwirksamkeit10-MP1	26,15	4,978	,377	,601
Vergleichsgruppe	Lehrerelbstwirksamkeit1-MP1	26,35	8,943	,394	,738
	Lehrerelbstwirksamkeit2-MP1	26,37	8,549	,460	,728
	Lehrerelbstwirksamkeit3-MP1	26,07	9,085	,401	,736
	Lehrerelbstwirksamkeit4-MP1	26,11	8,677	,569	,714
	Lehrerelbstwirksamkeit5-MP1	26,24	8,586	,499	,722
	Lehrerelbstwirksamkeit6-MP1	26,24	9,342	,388	,738
	Lehrerelbstwirksamkeit7-MP1	25,85	10,132	,151	,765
	Lehrerelbstwirksamkeit8-MP1	26,28	8,652	,387	,741
	Lehrerelbstwirksamkeit9-MP1	26,43	9,007	,552	,720
	Lehrerelbstwirksamkeit10-MP1	26,83	9,125	,398	,737
Versuchsgruppe 2	Lehrerelbstwirksamkeit1-MP1	25,11	3,611	,310	,381
	Lehrerelbstwirksamkeit2-MP1	25,22	4,694	-,012	,499
	Lehrerelbstwirksamkeit3-MP1	25,11	4,361	,160	,444
	Lehrerelbstwirksamkeit4-MP1	24,78	4,944	,000	,468

Lehrerelbstwirksamkeit5-MP1	24,56	4,028	,408	,372
Lehrerelbstwirksamkeit6-MP1	24,89	4,861	-,105	,540
Lehrerelbstwirksamkeit7-MP1	24,56	4,278	,081	,482
Lehrerelbstwirksamkeit8-MP1	24,78	4,444	,119	,457
Lehrerelbstwirksamkeit9-MP1	25,11	3,861	,424	,356
Lehrerelbstwirksamkeit10-MP1	25,89	3,361	,555	,279

#### Skala-Statistiken

Gruppe	Mittelwert	Varianz	Standardabweichung	Anzahl der Items
Versuchsgruppe 1	28,44	6,102	2,470	10
Vergleichsgruppe	29,20	10,828	3,291	10
Versuchsgruppe 2	27,78	4,944	2,224	10

### Skala: swks

#### Zusammenfassung der Fallverarbeitung

Gruppe		N	%
Versuchsgruppe 1	Gültig	41	100,0
	Fälle Ausgeschlossen	0	,0
	Gesamt	41	100,0
Vergleichsgruppe	Gültig	46	100,0
	Fälle Ausgeschlossen	0	,0
	Gesamt	46	100,0
Versuchsgruppe 2	Gültig	9	100,0
	Fälle Ausgeschlossen	0	,0
	Gesamt	9	100,0

#### Reliabilitätsstatistiken

Gruppe	Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
Versuchsgruppe 1	,619	6
Vergleichsgruppe	,835	6
Versuchsgruppe 2	,887	6

#### Itemstatistiken

Gruppe		Mittelwert	Standardabweichung	N
Versuchsgruppe 1	soziale Kompetenzen fördern1-MP1	2,66	,530	41
	soziale Kompetenzen fördern2-MP1	2,73	,593	41
	soziale Kompetenzen fördern3-MP1	2,68	,650	41
	soziale Kompetenzen fördern4-MP1	2,95	,498	41
	soziale Kompetenzen fördern5-MP1	2,46	,596	41
	soziale Kompetenzen fördern6-MP1	2,80	,558	41
Vergleichsgruppe	soziale Kompetenzen fördern1-MP1	2,80	,778	46

	soziale Kompetenzen fördern2-MP1	2,96	,788	46
	soziale Kompetenzen fördern3-MP1	2,93	,611	46
	soziale Kompetenzen fördern4-MP1	3,02	,683	46
	soziale Kompetenzen fördern5-MP1	2,52	,722	46
	soziale Kompetenzen fördern6-MP1	2,65	,674	46
	soziale Kompetenzen fördern1-MP1	2,44	,882	9
	soziale Kompetenzen fördern2-MP1	2,67	,500	9
	soziale Kompetenzen fördern3-MP1	2,56	,527	9
Versuchsgruppe 2	soziale Kompetenzen fördern4-MP1	2,44	,527	9
	soziale Kompetenzen fördern5-MP1	2,33	,707	9
	soziale Kompetenzen fördern6-MP1	2,78	,667	9

#### Item-Skala-Statistiken

Gruppe		Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item wegge- lassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
Versuchsgruppe 1	soziale Kompetenzen fördern1-MP1	13,63	2,938	,465	,532
	soziale Kompetenzen fördern2-MP1	13,56	3,052	,318	,588
	soziale Kompetenzen fördern3-MP1	13,61	2,994	,288	,605
	soziale Kompetenzen fördern4-MP1	13,34	3,130	,389	,563
	soziale Kompetenzen fördern5-MP1	13,83	2,995	,345	,577
	soziale Kompetenzen fördern6-MP1	13,49	3,106	,328	,584
Vergleichsgruppe	soziale Kompetenzen fördern1-MP1	14,09	6,792	,644	,802
	soziale Kompetenzen fördern2-MP1	13,93	6,640	,677	,794
	soziale Kompetenzen fördern3-MP1	13,96	7,420	,666	,801
	soziale Kompetenzen fördern4-MP1	13,87	7,227	,631	,805
	soziale Kompetenzen fördern5-MP1	14,37	7,483	,508	,829
	soziale Kompetenzen fördern6-MP1	14,24	7,519	,551	,820
Versuchsgruppe 2	soziale Kompetenzen fördern1-MP1	12,78	5,694	,766	,866
	soziale Kompetenzen fördern2-MP1	12,56	7,278	,803	,859
	soziale Kompetenzen fördern3-MP1	12,67	8,250	,385	,909
	soziale Kompetenzen fördern4-MP1	12,78	7,194	,786	,859
	soziale Kompetenzen fördern5-MP1	12,89	6,111	,882	,835
	soziale Kompetenzen fördern6-MP1	12,44	6,778	,712	,866

#### Skala-Statistiken

Gruppe	Mittelwert	Varianz	Standardabweichung	Anzahl der Items
Versuchsgruppe 1	16,29	4,062	2,015	6
Vergleichsgruppe	16,89	10,010	3,164	6
Versuchsgruppe 2	15,22	9,694	3,114	6

## Skala: swml

### Zusammenfassung der Fallverarbeitung

Gruppe			N	%
Versuchsgruppe 1	Fälle	Gültig	41	100,0
		Ausgeschlossen	0	,0
		Gesamt	41	100,0
Vergleichsgruppe	Fälle	Gültig	46	100,0
		Ausgeschlossen	0	,0
		Gesamt	46	100,0
Versuchsgruppe 2	Fälle	Gültig	9	100,0
		Ausgeschlossen	0	,0
		Gesamt	9	100,0

### Reliabilitätsstatistiken

Gruppe	Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
Versuchsgruppe 1	,757	6
Vergleichsgruppe	,835	6
Versuchsgruppe 2	,432	6

### Itemstatistiken

Gruppe		Mittelwert	Standardabweichung	N
Versuchsgruppe 1	motiviertes Lernen fördern1-MP1	2,73	,549	41
	motiviertes Lernen fördern2-MP1	2,90	,539	41
	motiviertes Lernen fördern3-MP1	2,54	,552	41
	motiviertes Lernen fördern4-MP1	2,80	,511	41
	motiviertes Lernen fördern5-MP1	2,56	,502	41
	motiviertes Lernen fördern6-MP1	2,41	,631	41
Vergleichsgruppe	motiviertes Lernen fördern1-MP1	2,70	,628	46
	motiviertes Lernen fördern2-MP1	2,89	,567	46
	motiviertes Lernen fördern3-MP1	2,76	,639	46
	motiviertes Lernen fördern4-MP1	2,85	,666	46
	motiviertes Lernen fördern5-MP1	2,74	,713	46
	motiviertes Lernen fördern6-MP1	2,48	,658	46
Versuchsgruppe 2	motiviertes Lernen fördern1-MP1	2,67	,500	9
	motiviertes Lernen fördern2-MP1	2,78	,667	9
	motiviertes Lernen fördern3-MP1	2,67	,500	9
	motiviertes Lernen fördern4-MP1	2,56	,527	9
	motiviertes Lernen fördern5-MP1	2,44	,527	9
	motiviertes Lernen fördern6-MP1	2,44	,527	9

### Item-Skala-Statistiken

Gruppe		Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item wegge- lassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
Versuchsgruppe 1	motiviertes Lernen fördern1-MP1	13,22	3,276	,665	,675
	motiviertes Lernen fördern2-MP1	13,05	3,448	,580	,700
	motiviertes Lernen fördern3-MP1	13,41	3,749	,395	,749
	motiviertes Lernen fördern4-MP1	13,15	3,678	,489	,724
	motiviertes Lernen fördern5-MP1	13,39	3,744	,464	,730
	motiviertes Lernen fördern6-MP1	13,54	3,505	,420	,747
Vergleichsgruppe	motiviertes Lernen fördern1-MP1	13,72	6,029	,592	,812
	motiviertes Lernen fördern2-MP1	13,52	6,344	,554	,819
	motiviertes Lernen fördern3-MP1	13,65	6,187	,520	,826
	motiviertes Lernen fördern4-MP1	13,57	5,540	,723	,784
	motiviertes Lernen fördern5-MP1	13,67	5,602	,633	,804
	motiviertes Lernen fördern6-MP1	13,93	5,796	,637	,802
Versuchsgruppe 2	motiviertes Lernen fördern1-MP1	12,89	2,611	-,052	,519
	motiviertes Lernen fördern2-MP1	12,78	1,694	,368	,266
	motiviertes Lernen fördern3-MP1	12,89	1,861	,489	,224
	motiviertes Lernen fördern4-MP1	13,00	2,250	,158	,417
	motiviertes Lernen fördern5-MP1	13,11	1,861	,444	,243
	motiviertes Lernen fördern6-MP1	13,11	2,611	-,065	,532

#### Skala-Statistiken

Gruppe	Mittelwert	Varianz	Standardabweichung	Anzahl der Items
Versuchsgruppe 1	15,95	4,898	2,213	6
Vergleichsgruppe	16,41	8,248	2,872	6
Versuchsgruppe 2	15,56	2,778	1,667	6

## Skala: auto

### Zusammenfassung der Fallverarbeitung

Gruppe			N	%
Versuchsgruppe 1	Fälle	Gültig	41	100,0
		Ausgeschlossen	0	,0
		Gesamt	41	100,0
Vergleichsgruppe	Fälle	Gültig	46	100,0
		Ausgeschlossen	0	,0
		Gesamt	46	100,0
Versuchsgruppe 2	Fälle	Gültig	9	100,0
		Ausgeschlossen	0	,0
		Gesamt	9	100,0

### Reliabilitätsstatistiken

Gruppe	Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
Versuchsgruppe 1	,773	6
Vergleichsgruppe	,847	6
Versuchsgruppe 2	,715	6

### Itemstatistiken

Gruppe		Mittelwert	Standardabweichung	N
Versuchsgruppe 1	selbstständiges Lernen fördern1-MP1	2,32	,567	41
	selbstständiges Lernen fördern2-MP1	2,22	,725	41
	selbstständiges Lernen fördern3-MP1	2,12	,678	41
	selbstständiges Lernen fördern4-MP1	2,17	,704	41
	selbstständiges Lernen fördern5-MP1	2,51	,675	41
	selbstständiges Lernen fördern6-MP1	1,98	,724	41
Vergleichsgruppe	selbstständiges Lernen fördern1-MP1	2,35	,766	46
	selbstständiges Lernen fördern2-MP1	2,20	,719	46
	selbstständiges Lernen fördern3-MP1	2,15	,729	46
	selbstständiges Lernen fördern4-MP1	2,17	,769	46
	selbstständiges Lernen fördern5-MP1	2,43	,655	46
	selbstständiges Lernen fördern6-MP1	1,98	,745	46
Versuchsgruppe 2	selbstständiges Lernen fördern1-MP1	1,89	,782	9
	selbstständiges Lernen fördern2-MP1	1,89	,601	9
	selbstständiges Lernen fördern3-MP1	1,78	,441	9
	selbstständiges Lernen fördern4-MP1	1,78	,667	9
	selbstständiges Lernen fördern5-MP1	2,22	,667	9
	selbstständiges Lernen fördern6-MP1	1,67	,866	9



#### Item-Skala-Statistiken

Gruppe		Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item wegge- lassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item wegge- lassen
Versuchsgruppe 1	selbstständiges Lernen fördern1-MP1	11,00	6,050	,519	,742
	selbstständiges Lernen fördern2-MP1	11,10	5,240	,619	,712
	selbstständiges Lernen fördern3-MP1	11,20	5,761	,492	,746
	selbstständiges Lernen fördern4-MP1	11,15	5,628	,509	,742
	selbstständiges Lernen fördern5-MP1	10,80	6,161	,359	,778
	selbstständiges Lernen fördern6-MP1	11,34	5,230	,624	,710
Vergleichsgruppe	selbstständiges Lernen fördern1-MP1	10,93	7,707	,617	,824
	selbstständiges Lernen fördern2-MP1	11,09	7,637	,696	,809
	selbstständiges Lernen fördern3-MP1	11,13	8,205	,522	,842
	selbstständiges Lernen fördern4-MP1	11,11	7,566	,653	,817
	selbstständiges Lernen fördern5-MP1	10,85	7,910	,700	,810
	selbstständiges Lernen fördern6-MP1	11,30	7,861	,599	,828
Versuchsgruppe 2	selbstständiges Lernen fördern1-MP1	9,33	4,250	,646	,605
	selbstständiges Lernen fördern2-MP1	9,33	5,250	,484	,668
	selbstständiges Lernen fördern3-MP1	9,44	5,528	,589	,660
	selbstständiges Lernen fördern4-MP1	9,44	4,778	,591	,632
	selbstständiges Lernen fördern5-MP1	9,00	5,750	,235	,737
	selbstständiges Lernen fördern6-MP1	9,56	5,028	,300	,739

#### Skala-Statistiken

Gruppe	Mittelwert	Varianz	Standardabweichung	Anzahl der Items
Versuchsgruppe 1	13,32	7,822	2,797	6
Vergleichsgruppe	13,28	10,918	3,304	6
Versuchsgruppe 2	11,22	6,944	2,635	6

## 8.12 Anhang 12 Vergleich der Einzelstichproben der Versuchsgruppen (VSG1 und VSG2) in den Skalen SWLE, SWKS, SWML und AUTO zu MP1

### Univariate Varianzanalyse

#### Lehrerselbstwirksamkeit-MP1

##### Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: Lehrerselbstwirksamkeit-MP1

Mittelwert	Standardabweichung	N
2,832	,2420	50

##### Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Lehrerselbstwirksamkeit-MP1

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadratrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	,007 <sup>a</sup>	1	,007	,120	,730
Konstanter Term	79,970	1	79,970	1341,384	,000
KSVSG	,007	1	,007	,120	,730
Fehler	2,862	48	,060		
Gesamt	403,880	50			
Korrigierte Gesamtvariation	2,869	49			

##### Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Lehrerselbstwirksamkeit-MP1

Quelle	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	,002
Konstanter Term	,965
KSVSG	,002
Fehler	
Gesamt	
Korrigierte Gesamtvariation	

## Geschätzte Randmittel

### Gesamtmittelwert

Abhängige Variable: Lehrerselbstwirksamkeit-MP1

Mittelwert	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall	
		Untergrenze	Obergrenze
2,832 <sup>a</sup>	,035	2,763	2,901

## soziale Kompetenzen fördern-MP1

### Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable:

Mittelwert	Standardabweichung	N
2,680	,3753	50

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: soziale Kompetenzen fördern-MP1

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quad- rate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	,008 <sup>a</sup>	1	,008	,053	,819
Konstanter Term	69,100	1	69,100	481,223	,000
KSVSG	,008	1	,008	,053	,819
Fehler	6,892	48	,144		
Gesamt	366,020	50			
Korrigierte Gesamtvariation	6,900	49			

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: soziale Kompetenzen fördern-MP1

Quelle	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	,001
Konstanter Term	,909
KSVSG	,001
Fehler	
Gesamt	
Korrigierte Gesamtvariation	

## Geschätzte Randmittel

### soziale Kompetenzen fördern-MP1

#### Gesamtmittelwert

Abhängige Variable: soziale Kompetenzen fördern-MP1

Mittelwert	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall	
		Untergrenze	Obergrenze
2,680 <sup>a</sup>	,054	2,572	2,788

### motiviertes Lernen fördern-MP1

#### Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: motiviertes Lernen fördern-MP1

Mittelwert	Standardabweichung	N
2,644	,3547	50

#### Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: motiviertes Lernen fördern-MP1

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadratsumme	F	Sig.
Korrigiertes Modell	,229 <sup>a</sup>	1	,229	1,849	,180
Konstanter Term	61,612	1	61,612	498,330	,000
KSVSG	,229	1	,229	1,849	,180
Fehler	5,935	48	,124		
Gesamt	355,700	50			
Korrigierte Gesamtvariation	6,163	49			

#### Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: motiviertes Lernen fördern-MP1

Quelle	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	,037
Konstanter Term	,912
KSVSG	,037
Fehler	
Gesamt	
Korrigierte Gesamtvariation	

## Geschätzte Randmittel

### Gesamtmittelwert

Abhängige Variable: motiviertes Lernen fördern-MP1

Mittelwert	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall	
		Untergrenze	Obergrenze
2,644 <sup>a</sup>	,050	2,544	2,744

### selbstständiges Lernen fördern-MP1

### Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: selbstständiges Lernen fördern-MP1

Mittelwert	Standardabweichung	N
2,152	,4756	50

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: selbstständiges Lernen fördern-MP1

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadratsumme	F	Sig.
Korrigiertes Modell	,385 <sup>a</sup>	1	,385	1,725	,195
Konstanter Term	53,197	1	53,197	238,635	,000
KSVSG	,385	1	,385	1,725	,195
Fehler	10,700	48	,223		
Gesamt	242,640	50			
Korrigierte Gesamtvariation	11,085	49			

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: selbstständiges Lernen fördern-MP1

Quelle	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	,035
Konstanter Term	,833
KSVSG	,035
Fehler	
Gesamt	
Korrigierte Gesamtvariation	

## Geschätzte Randmittel

### Gesamtmittelwert

Abhängige Variable: selbstständiges Lernen fördern-MP1

Mittelwert	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall	
		Untergrenze	Obergrenze
2,152 <sup>a</sup>	,067	2,018	2,286

## selbstständiges Lernen fördern-MP1

### Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: selbstständiges Lernen fördern-MP1

Mittelwert	Standardabweichung	N
2,152	,4756	50

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: selbstständiges Lernen fördern-MP1

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadratsumme	F	Sig.
Korrigiertes Modell	,385 <sup>a</sup>	1	,385	1,725	,195
Konstanter Term	53,197	1	53,197	238,635	,000
KSVSG	,385	1	,385	1,725	,195
Fehler	10,700	48	,223		
Gesamt	242,640	50			
Korrigierte Gesamtvariation	11,085	49			

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: selbstständiges Lernen fördern-MP1

Quelle	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	,035
Konstanter Term	,833
KSVSG	,035
Fehler	
Gesamt	
Korrigierte Gesamtvariation	

## Geschätzte Randmittel

### Gesamtmittelwert

Abhängige Variable: selbstständiges Lernen fördern-MP1

Mittelwert	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall	
		Untergrenze	Obergrenze
2,152 <sup>a</sup>	,067	2,018	2,286

## Häufigkeiten

Geschlecht				
VSG1 und VSG2		Beobachtetes N	Erwartete Anzahl	Residuum
VSG1	weiblich	24	20,5	3,5
	männlich	17	20,5	-3,5
	Gesamt	41		
VSG2	weiblich	7	4,5	2,5
	männlich	2	4,5	-2,5
	Gesamt	9		

Statistik für Test		
VSG1 und VSG2	Geschlecht	
VSG1	Chi-Quadrat	1,195
	df	1
	Asymptotische Signifikanz	,274
VSG2	Chi-Quadrat	2,778
	df	1
	Asymptotische Signifikanz	,096

## Häufigkeiten

Geschlecht				
VSG1 und VGG		Beobachtetes N	Erwartete Anzahl	Residuum
VSG1	weiblich	24	20,5	3,5
	männlich	17	20,5	-3,5
	Gesamt	41		
VGG	weiblich	27	23,0	4,0
	männlich	19	23,0	-4,0
	Gesamt	46		

Statistik für Test		
VSG1 und VGG	Geschlecht	
VSG1	Chi-Quadrat	1,195
	df	1
	Asymptotische Signifikanz	,274
VGG	Chi-Quadrat	1,391
	df	1
	Asymptotische Signifikanz	,238

## Häufigkeiten

Geschlecht				
VSG2 und VGG		Beobachtetes N	Erwartete Anzahl	Residuum
VSG2	weiblich	7	4,5	2,5
	männlich	2	4,5	-2,5
	Gesamt	9		
VGG	weiblich	27	23,0	4,0
	männlich	19	23,0	-4,0
	Gesamt	46		

Statistik für Test		
VSG1 und VGG		Geschlecht
VSG2	Chi-Quadrat	2,778
	df	1
	Asymptotische Signifikanz	,096
VGG	Chi-Quadrat	1,391
	df	1
	Asymptotische Signifikanz	,238

## Häufigkeiten

Schulform				
VSG1 und VSG2		Beobachtetes N	Erwartete Anzahl	Residuum
VSG1	Gymnasium	31	20,5	10,5
	Gesamtschule	10	20,5	-10,5
	Gesamt	41		
VSG2	Gymnasium	9	9,0	,0
	Gesamt	9		

Statistik für Test		
VSG1 und VSG2		Schulform
VSG2	Chi-Quadrat	10,522
	df	1
	Asymptotische Signifikanz	,001
VSG1	Chi-Quadrat	10,756
	df	1
	Asymptotische Signifikanz	,001



## Häufigkeiten

		Schulform		
VSG1 und VGG		Beobachtetes N	Erwartete Anzahl	Residuum
	Gymnasium	31	20,5	10,5
VSG1	Gesamt	41		
	Gesamtschule	10	20,5	-10,5
	Gymnasium	34	23,0	11,0
VGG	Gesamt	46		
	Gesamtschule	12	23,0	-11,0

		Statistik für Test
VSG1 und VGG		Schulform
	Chi-Quadrat	10,756
VSG1	df	1
	Asymptotische Signifikanz	,001
	Chi-Quadrat	10,522
VGG	df	1
	Asymptotische Signifikanz	,001

## Häufigkeiten

		Schulform		
VSG2 und VGG		Beobachtetes N	Erwartete Anzahl	Residuum
	Gymnasium	9	9,0	,0
VSG2	Gesamt	9		
	Gymnasium	34	23,0	11,0
VGG	Gesamtschule	12	23,0	-11,0
	Gesamt	46		

		Statistik für Test
VSG2 und VGG		Schulform
	Chi-Quadrat	10,756
VSG2	df	1
	Asymptotische Signifikanz	,001
	Chi-Quadrat	10,522
VGG	df	1
	Asymptotische Signifikanz	,001

## 8.14 Anhang 14 Vergleich der Veränderungen der drei Stichproben VSG1, VSG2 und VGG in den vier Skalen SWLE, SWKS, SWML und AUTO

Varianzanalyse mit Messwiederholung

### Innersubjektfaktoren

Maß	MP	Abhängige Variable
swle	1	swle1
	2	swle2
	3	swle3
swks	1	swks1
	2	swks2
	3	swks3
swml	1	swml1
	2	swml2
	3	swml3
auto	1	auto1
	2	auto2
	3	auto3

### Zwischensubjektfaktoren

Gruppe		Wertelabel	N
Gruppe	1	Versuchsgruppe1	41
	2	Versuchsgruppe2	9
	3	Vergleichsgruppe	46

### Deskriptive Statistiken

	Gruppe	Mittelwert	Standardabweichung	N
Lehrerselbstwirksamkeit-MP1	Versuchsgruppe1	2,844	,2470	41
	Versuchsgruppe2	2,778	,2224	9
	Vergleichsgruppe	2,939	,3180	46
	Gesamt	2,883	,2846	96
Lehrerselbstwirksamkeit-MP2	Versuchsgruppe1	2,827	,3170	41
	Versuchsgruppe2	2,756	,2506	9
	Vergleichsgruppe	2,830	,3495	46
	Gesamt	2,822	,3255	96
Lehrerselbstwirksamkeit-MP3	Versuchsgruppe1	3,039	,2765	41
	Versuchsgruppe2	2,878	,2587	9
	Vergleichsgruppe	2,898	,2380	46
	Gesamt	2,956	,2643	96
soziale Kompetenzen för-	Versuchsgruppe1	2,710	,3382	41

dern-MP1	Versuchsgruppe2	2,544	,5151	9
	Vergleichsgruppe	2,815	,5258	46
	Gesamt	2,745	,4563	96
soziale Kompetenzen fördern-MP2	Versuchsgruppe1	2,634	,4391	41
	Versuchsgruppe2	2,456	,3432	9
	Vergleichsgruppe	2,743	,4183	46
	Gesamt	2,670	,4260	96
soziale Kompetenzen fördern-MP3	Versuchsgruppe1	2,951	,4308	41
	Versuchsgruppe2	2,822	,3898	9
	Vergleichsgruppe	2,926	,4711	46
	Gesamt	2,927	,4443	96
motiviertes Lernen fördern-MP1	Versuchsgruppe1	2,651	,3702	41
	Versuchsgruppe2	2,611	,2892	9
	Vergleichsgruppe	2,737	,4804	46
	Gesamt	2,689	,4200	96
motiviertes Lernen fördern-MP2	Versuchsgruppe1	2,737	,3576	41
	Versuchsgruppe2	2,533	,2291	9
	Vergleichsgruppe	2,765	,3731	46
	Gesamt	2,731	,3585	96
motiviertes Lernen fördern-MP3	Versuchsgruppe1	2,898	,3070	41
	Versuchsgruppe2	2,811	,2848	9
	Vergleichsgruppe	2,874	,3422	46
	Gesamt	2,878	,3203	96
selbstständiges Lernen fördern-MP1	Versuchsgruppe1	2,215	,4656	41
	Versuchsgruppe2	1,867	,4359	9
	Vergleichsgruppe	2,213	,5536	46
	Gesamt	2,181	,5126	96
selbstständiges Lernen fördern-MP2	Versuchsgruppe1	1,702	,4385	41
	Versuchsgruppe2	1,400	,2179	9
	Vergleichsgruppe	1,926	,4519	46
	Gesamt	1,781	,4564	96
selbstständiges Lernen fördern-MP3	Versuchsgruppe1	2,098	,5556	41
	Versuchsgruppe2	1,844	,2789	9
	Vergleichsgruppe	2,015	,4467	46
	Gesamt	2,034	,4862	96

### Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effekt			Wert	F	Hypothese df	Fehler df	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Zwischen den Subjekten	Konstanter Term	Pillai-Spur	4,000	90,000	,000	,991	,000	,991
		Wilks-Lambda	4,000	90,000	,000	,991	,000	,991
		Hotelling-Spur	4,000	90,000	,000	,991	,000	,991
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	4,000	90,000	,000	,991	,000	,991
	Gruppe	Pillai-Spur	8,000	182,000	,247	,054	,247	,054
		Wilks-Lambda	8,000	180,000	,243	,055	,243	,055
		Hotelling-Spur	8,000	178,000	,239	,056	,239	,056
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	4,000	91,000	,056	,095	,056	,095
Innerhalb der Subjek- te	MP	Pillai-Spur	8,000	86,000	,000	,481	,000	,481
		Wilks-Lambda	8,000	86,000	,000	,481	,000	,481
		Hotelling-Spur	8,000	86,000	,000	,481	,000	,481
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	8,000	86,000	,000	,481	,000	,481
	MP * Gruppe	Pillai-Spur	16,000	174,000	,079	,127	,079	,127
		Wilks-Lambda	16,000	172,000	,066	,131	,066	,131
		Hotelling-Spur	16,000	170,000	,056	,136	,056	,136
		Größte charakteristische Wurzel nach Roy	8,000	87,000	,005	,217	,005	,217

### Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>

Innersubjekteffekt	Maß	Mauchly-W	Approx. Chi <sup>2</sup>	df	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>	Epsilon	
						Greenhouse- Geisser	Huynh-Feldt	Untergrenze
MP	swle	,988	1,086	2	,581	,988	1,000	,500
	swks	,916	8,025	2	,018	,923	,961	,500
	swml	,954	4,303	2	,116	,956	,997	,500
	auto	,912	8,444	2	,015	,919	,957	,500

## Tests der Innersubjekteffekte

### Multivariate<sup>a,b</sup>

Innersubjekteffekt	Wert	F	Hypothese df	Fehler df	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
MP	Pillai-Spur	,268	7,108	8,000	,000	,134
	Wilks-Lambda	,749	7,101 <sup>c</sup>	8,000	,000	,134
	Hotelling-Spur	,312	7,094	8,000	,000	,135
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,196	9,018 <sup>d</sup>	4,000	,000	,164
MP * Gruppe	Pillai-Spur	,115	1,382	16,000	,143	,029
	Wilks-Lambda	,888	1,386	16,000	,143	,029
	Hotelling-Spur	,122	1,384	16,000	,142	,030
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,072	3,326 <sup>d</sup>	4,000	,012	,067

### Multivariate<sup>a,b</sup>

Innersubjekteffekt	Sig.	Partielles Eta-Quadrat	Dezent. Parameter
MP	Pillai-Spur	,134	56,861
	Wilks-Lambda	,134	56,807
	Hotelling-Spur	,135	56,750
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,164	36,072
MP * Gruppe	Pillai-Spur	,029	22,116
	Wilks-Lambda	,029	16,854
	Hotelling-Spur	,030	22,144
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	,067	13,305

### Tests auf Univariate

Quelle	Maß	Quadrat-summe vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat	Dezent. Parameter
MP	swle Sphärizität angenommen	,525	2	,263	5,439	,005	,055	10,879
	Greenhouse-Geisser	,525	1,977	,266	5,439	,005	,055	10,753
	Huynh-Feldt	,525	2,000	,263	5,439	,005	,055	10,879
	Untergrenze	,525	1,000	,525	5,439	,022	,055	5,439

MP Gruppe	swk s	Sphärizität ange- nommen	2,551	2	1,276	8,411	,000	,083	16,822
		Greenhouse- Geisser	2,551	1,846	1,382	8,411	,000	,083	15,525
		Huynh-Feldt	2,551	1,922	1,327	8,411	,000	,083	16,166
		Untergrenze	2,551	1,000	2,551	8,411	,005	,083	8,411
	swm l	Sphärizität ange- nommen	1,359	2	,680	6,459	,002	,065	12,918
		Greenhouse- Geisser	1,359	1,913	,711	6,459	,002	,065	12,353
		Huynh-Feldt	1,359	1,994	,682	6,459	,002	,065	12,877
		Untergrenze	1,359	1,000	1,359	6,459	,013	,065	6,459
	auto	Sphärizität ange- nommen	5,466	2	2,733	15,86 8	,000	,146	31,736
		Greenhouse- Geisser	5,466	1,839	2,973	15,86 8	,000	,146	29,177
		Huynh-Feldt	5,466	1,914	2,855	15,86 8	,000	,146	30,378
		Untergrenze	5,466	1,000	5,466	15,86 8	,000	,146	15,868
	* swle	Sphärizität ange- nommen	,624	4	,156	3,232	,014	,065	12,926
		Greenhouse- Geisser	,624	3,954	,158	3,232	,014	,065	12,776
		Huynh-Feldt	,624	4,000	,156	3,232	,014	,065	12,926
		Untergrenze	,624	2,000	,312	3,232	,044	,065	6,463
	swk s	Sphärizität ange- nommen	,324	4	,081	,535	,710	,011	2,139
		Greenhouse- Geisser	,324	3,692	,088	,535	,696	,011	1,974
		Huynh-Feldt	,324	3,844	,084	,535	,703	,011	2,056
		Untergrenze	,324	2,000	,162	,535	,588	,011	1,070
	swm l	Sphärizität ange- nommen	,235	4	,059	,558	,693	,012	2,232
		Greenhouse- Geisser	,235	3,825	,061	,558	,686	,012	2,135
		Huynh-Feldt	,235	3,988	,059	,558	,693	,012	2,225
		Untergrenze	,235	2,000	,117	,558	,574	,012	1,116
	auto	Sphärizität ange- nommen	1,278	4	,319	1,855	,120	,038	7,418
		Greenhouse- Geisser	1,278	3,677	,347	1,855	,126	,038	6,820

Huynh-Feldt	1,278	3,829	,334	1,855	,123	,038	7,101
Untergrenze	1,278	2,000	,639	1,855	,162	,038	3,709

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Transformierte Variable: Mittel

Quelle	Maß	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstanter Term	swle	1409,803	1	1409,803	8999,550	,000	,990
	swks	1283,098	1	1283,098	4574,649	,000	,980
	swml	1284,650	1	1284,650	6474,638	,000	,986
	auto	633,004	1	633,004	1889,378	,000	,953
Gruppe	swle	,220	2	,110	,704	,497	,015
	swks	1,153	2	,577	2,056	,134	,042
	swml	,447	2	,224	1,128	,328	,024
	auto	2,738	2	1,369	4,087	,020	,081

a. Unter Verwendung von Alpha = ,05 berechnet

## 2. MP

### Schätzer

Maß	MP	Mittelwert	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall	
				Untergrenze	Obergrenze
swle	1	2,854	,037	2,780	2,928
	2	2,804	,043	2,718	2,890
	3	2,938	,034	2,871	3,006
swks	1	2,690	,060	2,571	2,809
	2	2,611	,056	2,500	2,722
	3	2,900	,059	2,782	3,017
swml	1	2,666	,056	2,556	2,777
	2	2,678	,047	2,585	2,772
	3	2,861	,043	2,776	2,946
auto	1	2,098	,067	1,965	2,231
	2	1,676	,057	1,563	1,789
	3	1,986	,064	1,858	2,113

### Paarweise Vergleiche

						95% Konfiden- zintervall für die Differenz <sup>b</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz
Maß	(I)MP	(J)MP	Mittlere Diffe- renz (I-J)	Standardfehler	Sig. <sup>b</sup>	Untergrenze	Obergrenze
swle	1	2	,049	,042	,740	-,054	,152
		3	-,085	,039	,095	-,179	,010
	2	1	-,049	,042	,740	-,152	,054

swks	3	3	-,134*	,042	,006	-,236	-,031
		1	,085	,039	,095	-,010	,179
		2	,134*	,042	,006	,031	,236
	1	2	,079	,070	,793	-,092	,250
		3	-,210*	,082	,037	-,411	-,009
		3	-,289*	,065	,000	-,447	-,131
	2	1	-,079	,070	,793	-,250	,092
		3	-,289*	,065	,000	-,447	-,131
		3	,210*	,082	,037	,009	,411
swml	1	2	-,012	,063	1,000	-,166	,142
		3	-,194*	,065	,010	-,352	-,037
		3	-,182*	,054	,003	-,314	-,051
	2	1	,012	,063	1,000	-,142	,166
		3	-,182*	,054	,003	-,314	-,051
		3	,194*	,065	,010	,037	,352
	3	1	,182*	,054	,003	,051	,314
		2	,422*	,072	,000	,246	,598
		3	,112	,088	,619	-,103	,328
auto	1	2	-,422*	,072	,000	-,598	-,246
		3	-,310*	,071	,000	-,483	-,137
		3	-,112	,088	,619	-,328	,103
	2	1	,310*	,071	,000	,137	,483
		2					
		2					
	3	1					
		2					
		2					

## Post-Hoc-Tests

### Gruppe

#### Multiple Comparisons

Bonferroni

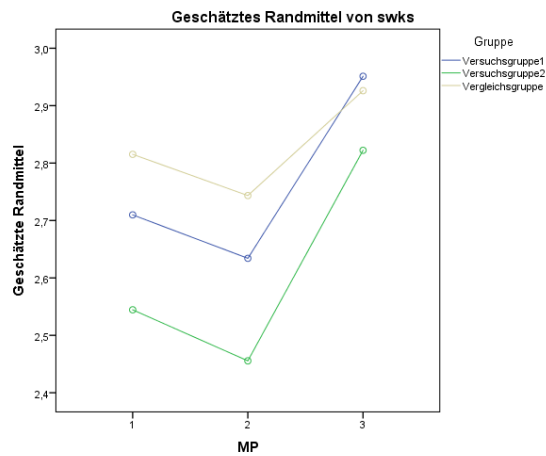
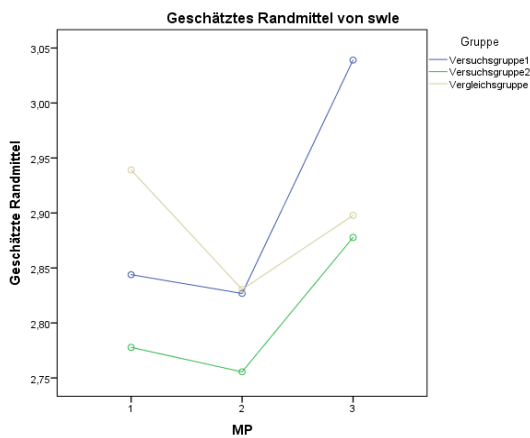
Maß	(I)Gruppe	(J)Gruppe	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig.
swle	Versuchsgruppe1	Versuchsgruppe2	,100	,0841	,719
		Vergleichsgruppe	,014	,0491	1,000
	Versuchsgruppe2	Versuchsgruppe1	-,100	,0841	,719
		Vergleichsgruppe	-,085	,0833	,923
	Vergleichsgruppe	Versuchsgruppe1	-,014	,0491	1,000
		Versuchsgruppe2	,085	,0833	,923
swks	Versuchsgruppe1	Versuchsgruppe2	,158	,1126	,494
		Vergleichsgruppe	-,063	,0657	1,000
	Versuchsgruppe2	Versuchsgruppe1	-,158	,1126	,494
		Vergleichsgruppe	-,221	,1114	,151
	Vergleichsgruppe	Versuchsgruppe1	,063	,0657	1,000
		Versuchsgruppe2	,221	,1114	,151
swml	Versuchsgruppe1	Versuchsgruppe2	,110	,0947	,745
		Vergleichsgruppe	-,030	,0552	1,000



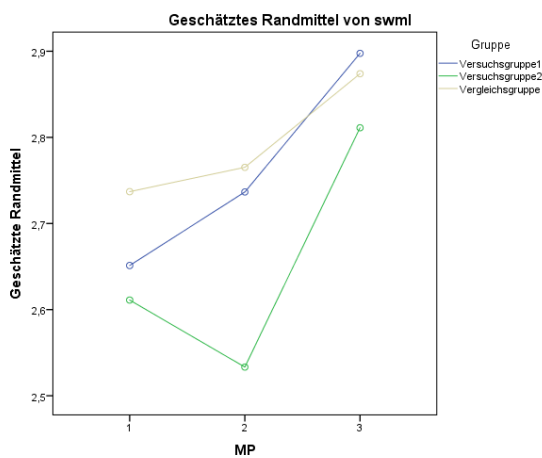
auto	Versuchsgruppe2	Versuchsgruppe1	-,110	,0947	,745
		Vergleichsgruppe	-,140	,0937	,415
	Vergleichsgruppe	Versuchsgruppe1	,030	,0552	1,000
		Versuchsgruppe2	,140	,0937	,415
	Versuchsgruppe1	Versuchsgruppe2	,301*	,1230	,049
		Vergleichsgruppe	-,047	,0718	1,000
	Versuchsgruppe2	Versuchsgruppe1	-,301*	,1230	,049
		Vergleichsgruppe	-,348*	,1218	,016
	Vergleichsgruppe	Versuchsgruppe1	,047	,0718	1,000
		Versuchsgruppe2	,348*	,1218	,016

## Profildiagramm

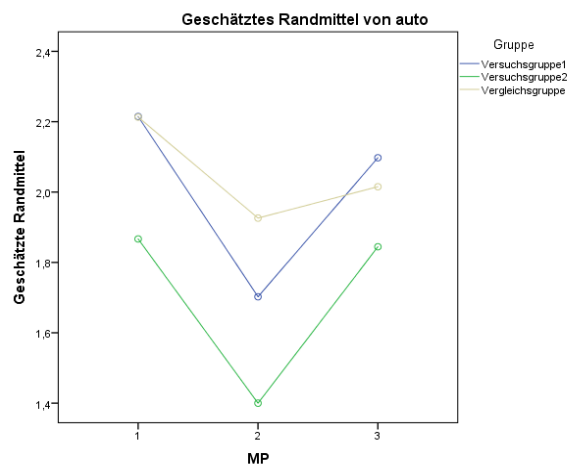
### SWLESWKS



### SWML



### AUTO



8.15 Anhang 15 Vergleich des Einsatzes zum Kooperativen Lernen zu MP3 durch die Studienreferendare aus VSG1 und VSG2 und VSG1 und VGG

---

### Hypothesentestübersicht

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Mediane von Häufigkeit des Einsatzes von KL zu MP3 sind über die Kategorien von VSG1 und VSG2 identisch.	Mediantest bei unabhängigen Stichproben	793,000	Nullhypothese beibehalten
2	Die Verteilung von Häufigkeit des Einsatzes von KL zu MP3 ist über die Kategorien von VSG1 und VSG2 identisch.	Mann-Whitney-U-Test bei unabhängigen Stichproben	691,000 <sup>1</sup>	Nullhypothese beibehalten
3	Die Verteilung von Häufigkeit des Einsatzes von KL zu MP3 ist über die Kategorien von VSG1 und VSG2 identisch.	Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben	234,000	Nullhypothese beibehalten

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .

<sup>1</sup>Für diesen Test wird die exakte Signifikanz angezeigt.

8.16 Anhang 16 Vergleich des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu MP3 der Gruppe aller Teilnehmer mit hoher Lehrer-Selbstwirksamkeit und Teilnehmern mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeit

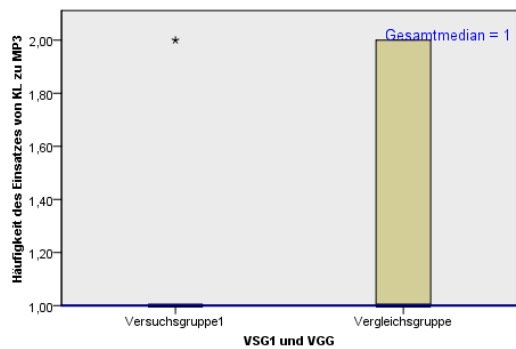
---

### Hypothesentestübersicht

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Mediane von Häufigkeit des Einsatzes von KL zu MP3 sind über die Kategorien von VSG1 und VSG2 identisch.	Mediantest bei unabhängigen Stichproben	,000	Nullhypothese ablehnen
2	Die Verteilung von Häufigkeit des Einsatzes von KL zu MP3 ist über die Kategorien von VSG1 und VSG2 identisch.	Mann-Whitney-U-Test bei unabhängigen Stichproben	,000	Nullhypothese ablehnen
3	Die Verteilung von Häufigkeit des Einsatzes von KL zu MP3 ist über die Kategorien von VSG1 und VSG2 identisch.	Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben	,000	Nullhypothese ablehnen

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist 0,05.

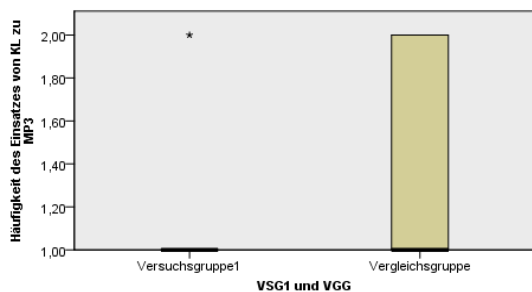
### Mediantest bei unabhängigen Stichproben



Gesamtanzahl		87
Median		1,000
Teststatistik		19,939
Freiheitsgrade		1
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)		,000
Kontinuitätskorrektur nach Yates	Chi-Quadrat	17,760
	Freiheitsgrade	1
	Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,000

1. Mehrfachvergleiche wurden nicht durchgeführt, weil weniger als drei Testfelder vorhanden sind.

### Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben

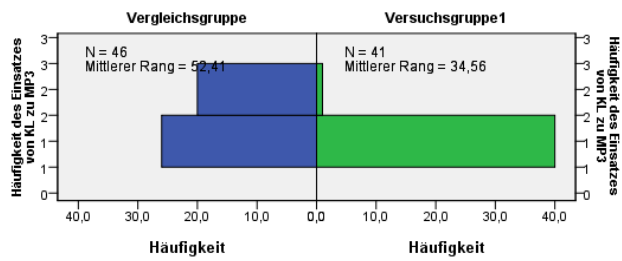


Gesamtanzahl		87
Teststatistik		19,709
Freiheitsgrade		1
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)		,000

1. Die Teststatistik wird auf Bindungen angepasst.
2. Mehrfachvergleiche wurden nicht durchgeführt, weil weniger als drei Testfelder vorhanden sind.

# Mann-Whitney-U-Test bei unabhängigen Stichproben

VSG1 und VGG



Gesamtanzahl	87
Mann-Whitney-U	1.330,000
Wilcoxon-W	2.411,000
Teststatistik	1.330,000
Standardfehler	87,171
Standardisierte Teststatistik	4,440
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,000

8.17 Anhang 16 Vergleich des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu MP3 der Gruppe aller Teilnehmer mit hoher Lehrer-Selbstwirksamkeit und Teilnehmern mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeit

---

## Kruskal-Wallis-Test

Ränge			
	Höhe-Lehrerselbstwirksamkeit-MP1	N	Mittlerer Rang
KL im SU-MP3	hoch	51	46,46
	tief	45	50,81
	Gesamt	96	

### Statistik für Test<sup>a,b</sup>

	KL im SU-MP3
Chi-Quadrat	,763
df	1
Asymptotische Signifikanz	,382

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Höhe-Lehrerselbstwirksamkeit-MP1

8.18 Anhang 17 Vergleich des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu MP3 durch die Studienreferendare mit hoher Selbstwirksamkeit aus VSG1 und VGG zu MP1 und durch die Studienreferendare mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeit

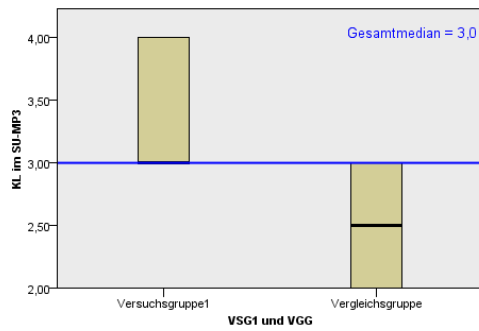
**Vergleich des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu MP3 durch die Studienreferendare mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeit aus VSG1 und VGG**

**Hypothesentestübersicht**

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Mediane von KL im SU-MP3 sind über die Kategorien von VSG1 und VGG identisch.	Mediantest bei unabhängigen Stichproben	1,000	Nullhypothese ablehnen
2	Die Verteilung von KL im SU-MP3 ist über die Kategorien von VSG1 und VGG identisch.	Mann-Whitney-U-Test bei unabhängigen Stichproben	,000	Nullhypothese ablehnen
3	Die Verteilung von KL im SU-MP3 ist über die Kategorien von VSG1 und VGG identisch.	Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben	,000	Nullhypothese ablehnen

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .05.

### Mediantest bei unabhängigen Stichproben

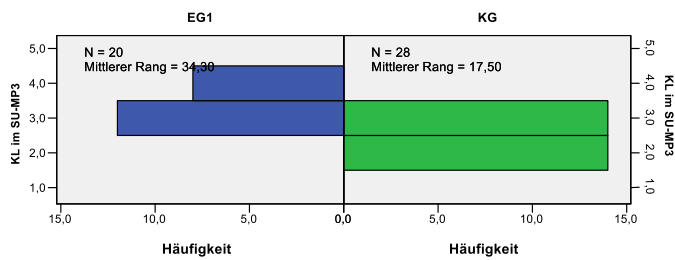


Gesamtanzahl		48
Median		3,000
Teststatistik		13,440
Freiheitsgrade		1
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)		,000
Kontinuitätskorrektur nach Yates	Chi-Quadrat	10,714
	Freiheitsgrade	1
	Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,001

1. Mehr als 20 % haben erwartete Werte kleiner als 5.
2. Mehrfachvergleiche wurden nicht durchgeführt, weil weniger als drei Testfelder vorhanden sind.

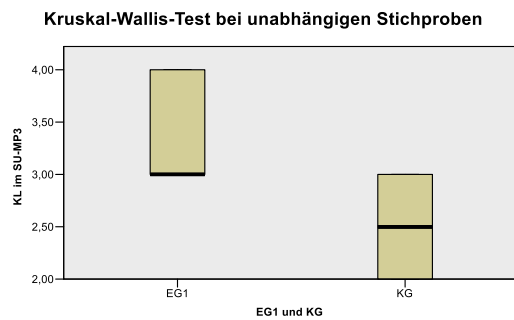
### Mann-Whitney-U-Test bei unabhängigen Stichproben

EG1 und KG



Gesamtanzahl	48
Mann-Whitney-U	84,000
Wilcoxon-W	490,000
Teststatistik	84,000
Standardfehler	43,090
Standardisierte Teststatistik	-4,549
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,000





Gesamtanzahl	48
Teststatistik	20,690
Freiheitsgrade	1
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,000

1. Die Teststatistik wird auf Bindungen angepasst.
2. Mehrfachvergleiche wurden nicht durchgeführt, weil weniger als drei Testfelder vorhanden sind.

**Vergleich des Einsatzes von Kooperativem Lernen im selbstständigen Unterricht zu MP3 durch die Studienreferendare mit niedriger Lehrer-Selbstwirksamkeit aus VSG1 und VGG**

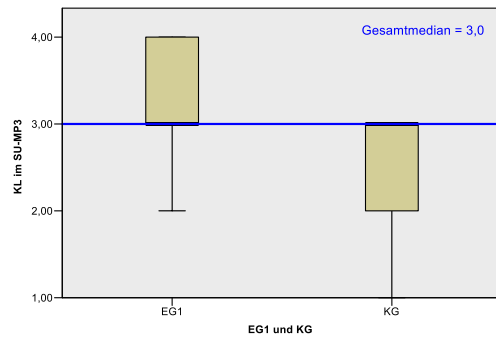
### Hypothesentestübersicht

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Mediane von KL im SU-MP3 sind über die Kategorien von VSG1 und VGG identisch.	Mediantest bei unabhängigen Stichproben	22,000	Nullhypothese ablehnen
2	Die Verteilung von KL im SU-MP3 ist über die Kategorien von VSG1 und VGG identisch.	Mann-Whitney-U-Test bei unabhängigen Stichproben	6,000 <sup>1</sup>	Nullhypothese ablehnen
3	Die Verteilung von KL im SU-MP3 ist über die Kategorien von VSG1 und VGG identisch.	Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben	1,000	Nullhypothese ablehnen

Asymptotische Signifikanzwerte werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist 0,05.

<sup>1</sup>Für diesen Test wird die exakte Signifikanz angezeigt.

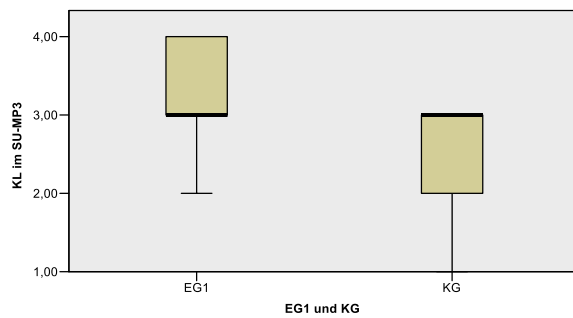
### Mediantest bei unabhängigen Stichproben



Gesamtanzahl		39
Median		3,000
Teststatistik		7,312
Freiheitsgrade		1
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)		,007
Kontinuitätskorrektur nach Yates	Chi-Quadrat	5,224
	Freiheitsgrade	1
	Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,022

1. Mehr als 20 % haben erwartete Werte kleiner als 5.
2. Mehrfachvergleiche wurden nicht durchgeführt, weil weniger als drei Testfelder vorhanden sind.

### Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben

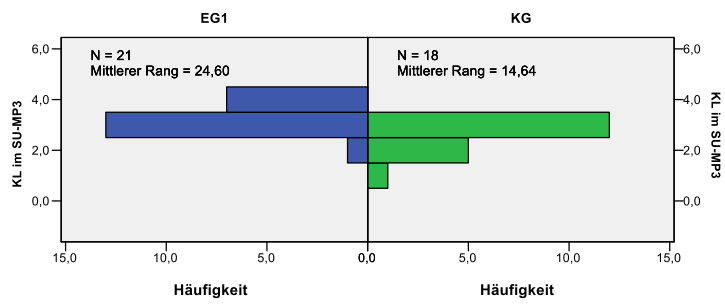


Gesamtanzahl		39
Teststatistik		10,157
Freiheitsgrade		1
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)		,001

1. Die Teststatistik wird auf Bindungen angepasst.
2. Mehrfachvergleiche wurden nicht durchgeführt, weil weniger als drei Testfelder vorhanden sind.

# Mann-Whitney-U-Test bei unabhängigen Stichproben

EG1 und KG



Gesamtanzahl	39
Mann-Whitney-U	92,500
Wilcoxon-W	263,500
Teststatistik	92,500
Standardfehler	30,279
Standardisierte Teststatistik	-3,187
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,001
Exakte Sig. (2-seitiger Test)	,006